



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Maria Poças Gomes

**Práticas de avaliação das aprendizagens da
língua portuguesa no 1º ciclo após a
frequência da ação de formação PNEP**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho efetuado sob orientação da
**Professora Doutora Maria de Lurdes Trindade
Dionísio**

outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Maria Poças Gomes

Endereço eletrónico: ampocasg@gmail.com

Telefone: 933563737

Número do Bilhete de Identidade: 6997091

Título da dissertação: Práticas de avaliação das aprendizagens da língua portuguesa no 1º ciclo após a frequência da ação de formação PNEP

Orientadora: Professora Doutora Maria de Lurdes Trindade Dionísio

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

À minha mãe.

Agradecimentos

A concretização deste projeto corresponde a um percurso de aprendizagem gratificante, fruto de uma colaboração intensa de várias pessoas a quem neste momento quero demonstrar a minha gratidão.

Agradeço o apoio incondicional que me foi dado pelo Jó, meu marido, que duplicou os seus papéis, escutou as minhas preocupações e me aconselhou.

Aos meus filhos, Rita e João, que sempre valorizaram a minha formação profissional, me incentivaram nos momentos mais difíceis e me deram força e segurança para continuar.

À minha mãe e seu marido Simões, pelo apoio e suporte que me asseguraram desde o início.

À minha prima Sara agradeço a sua determinação, o seu ânimo e o seu sorriso.

À minha orientadora científica, Professora Doutora Maria de Lurdes Dionísio com quem aprendi muito. Agradeço a disponibilização dos meios que apoiaram e facilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Palmira Alves, na qualidade de coordenadora do curso de mestrado de avaliação, que sempre se manifestou colaborante na completude desta formação.

À diretora do meu Agrupamento, professora Maria José Lourenço, que sempre compreendeu a relevância desta formação, apoiando-me em todas as angústias e solicitações.

Um agradecimento muito especial para a professora Íris Pereira, minha formadora PNEP, pelos seus ensinamentos, que de uma forma tão inteligente, delicada e nobre, contribuíram para que me pudesse tornar cada vez mais assertiva no ato de educar. Agradeço a sua amizade.

Às professoras que participaram neste estudo agradeço a disponibilidade para darem o seu testemunho, ainda que anónimo.

A todos que me manifestaram agrado no desenvolvimento deste trabalho e que acreditam que a educação é um bem supremo da sociedade, a melhor das heranças e a mais desafiante.

Título

Práticas de avaliação das aprendizagens da língua portuguesa no 1º ciclo após a frequência da ação de formação PNEP

Resumo

O estudo apresentado, de natureza qualitativa, procurou compreender as conceções e práticas de avaliação das aprendizagens em língua portuguesa, averiguando o impacto da formação PNEP na implementação das orientações do Programa de Português nomeadamente quanto à avaliação das aprendizagens.

Esta abordagem permitiu-nos refletir sobre o potencial de melhoria que as avaliações das aprendizagens produzem nos nossos alunos, no âmbito da perspetiva construtivista.

A amostra do nosso estudo constituiu-se por seis docentes que frequentaram o referido programa de formação, que decorreu no Agrupamento de Escolas do Ave, sob coordenação do núcleo regional de Braga, sediado na Universidade do Minho, no ano letivo 2009/10.

Para os objetivos definidos no estudo, optamos pela realização de um inquérito através da entrevista semiestruturada. Os dados que obtivemos foram analisados com recurso a categorias de análise de discurso.

Dos dados sobressai a concordância de todas as docentes com a perspetiva formativa, reflexiva e sistemática da avaliação das aprendizagens como um processo de investigação-ação participado por professores, alunos e encarregados de educação, todavia, na prática, as docentes conceptualizam a avaliação como consequência e rumo de planificações e estratégias de ensino realizadas pelo docente, onde a participação e colaboração do aluno como agente e construtor de conhecimento a quem é devolvida informação sobre as suas competências, não estão contempladas.

Verifica-se ainda que, embora as docentes refiram concordar que a diferentes domínios da língua portuguesa correspondem diferentes práticas de avaliação, não há evidências dessas práticas nos discursos.

Infere-se também dos discursos das docentes que o processo de avaliação das aprendizagens não se alicerça na articulação e na colaboração entre docentes já que, embora havendo referências a diferentes instrumentos comuns aos professores do agrupamento para registo da avaliação, essa prática pouco concertada decorre em momentos pouco sistematizados, definidos por lei e sem participação voluntária.

Conclui-se, da última parte do estudo, que, as docentes entrevistadas reconhecem no Programa de Formação PNEP muitas potencialidades de crescimento e desenvolvimento profissional, sobretudo pelo carácter prático que implica nos formandos. Finalmente o novo programa de Português do Ensino Básico introduz alterações significativas nas práticas pedagógicas das docentes, contudo, o enfoque da avaliação no aluno como construtor do seu desenvolvimento e regulação das suas aprendizagens não transparece nas declarações das docentes.

Title

Assessment practices of learning the Portuguese language in the Primary School after the frequency of PNEP training.

Abstract

The present study, qualitative in nature, sought to understand the conceptions and assessment practices of Portuguese language learning by examining the impact of PNEP training in implementing the guidelines of the Portuguese program especially for the assessment of learning.

This approach allowed us to think over on the potential of improvement that the assessment of learning in our students produces, within the constructivist perspective.

Our study sample consisted of six teachers who attended the mentioned training program, held at the *Agrupamento de Escolas do Ave*, coordinated by the regional center of Braga, based at the University of Minho, in the academic year 2009/10.

For the defined purposes in the study, we have carried out a survey through the semi-structured interview. The obtained data was analyzed using the categories of speech analysis.

From the data emerges the agreement of all teachers with the formative perspective, reflective and systematic of learning assessment as a process of action-research participated by teachers, students and parents, however, in practice, teachers conceptualize evaluation as a result and direction of plans and teaching strategies carried out by the teacher where the student's participation and collaboration as an agent and constructor of knowledge who returned information on their skills, are not contemplated.

It appears that although the teachers agree that to different areas of the Portuguese language correspond different assessment practices, there is no evidence of those practices in speeches.

It can be also inferred from the teachers speeches that the evaluation process of learning it is not based on the cooperation and collaboration among teachers because, although there are references to different common tools for the teachers to record the assessment, this slight concerted practice takes place in few systematic moments, defined by law and without voluntary participation.

It is concluded from the latter part of the study that the interviewed teachers recognized in the PNEP training program many potential of growth and professional development, especially the practical nature that infers on the trainees. Finally the new program of Portuguese on Primary School introduces significant changes in teaching practices of teachers, however, the focus of the assessment on the student as constructor of its development and regulation of their learning is not recognizable in the teacher's statements.

Índice

Introdução.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1. A Importância de Avaliação das Aprendizagens	7
1.1.1. Paradigmas de Avaliação	7
1.2. A Avaliação no Sistema Educativo Português.....	17
1.3. A Avaliação em Língua Portuguesa: uma atividade complexa	22
1.4. Avaliação no Programa Nacional de Ensino do Português	27
1.5. O Programa de Formação PNEP	28
O ESTUDO	33
2.1. Enquadramento metodológico do estudo.....	35
2.2. Objeto, objetivos do estudo e instrumentos de recolha de dados.....	36
2.3. Procedimentos de recolha e análise de dados	40
2.4. Os sujeitos do estudo	42
CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	45
3.1. Conceção dos docentes acerca da avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa	47
3.2. Práticas pessoais de avaliação em língua portuguesa.....	55
3.3. Funções da avaliação	66
3.4. Papel da avaliação na formação do PNEP.....	69
3.5. Papel do PNEP nas práticas de avaliação	71
3.6. Sistematização das conclusões	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
BIBLIOGRAFIA.....	87
NORMATIVOS LEGAIS	97
Guião das entrevistas	101
Exemplo de transcrição das entrevistas.....	107

Índice de tabelas

Tabela 1: Tópicos de análise, categorias e subcategorias de análise.....	40
--	----

Siglas e abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

IEA – Evaluation of Educational Achievement

IEC – Instituto de Estudos da Criança

PISA – Programa for the Internacional Student Assessment

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

UM – Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

As recentes reformas educativas trazidas pela implementação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e, posteriormente, pelo Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, do Ministério da Educação, introduzem novas dinâmicas de trabalho a realizar ao nível do currículo, acentuando o caráter positivo e formativo da avaliação das aprendizagens.

No que respeita à avaliação, o primeiro documento legal propõe uma visão integrada de currículo e de avaliação, onde se promovam conceitos de interpretação, análise, questionamento e partilha de saberes e de responsabilidades.

O segundo normativo apresenta, de acordo com Abrantes (2002:87), as disposições legais da avaliação das aprendizagens, nomeadamente:

“(...) a consistência entre processos de avaliação e as aprendizagens das competências pretendidas, a consequente necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem, a atenção especial à evolução do aluno ao longo do ensino básico e a promoção da confiança social na informação que a escola transmite”.

O papel da avaliação, do ponto de vista legislativo, perspetiva-se, assim, num processo contínuo de aprendizagens realizadas pelo aluno, apoiadas pelo professor, numa lógica de escola democrática, construída e acessível a todos os alunos.

Os documentos legais supracitados definem e redimensionam o papel de cada um dos intervenientes no processo avaliativo, dividindo responsabilidades e aferindo poderes que procurem concretizar este processo.

A avaliação das aprendizagens a nível normativo remete os profissionais da educação para um trabalho que implica diversificação de estratégias, diferenciação de saberes, necessidades e interesses de cada um dos alunos, e uma permanente reflexão sobre o processo de ensino, sendo que a principal função da avaliação é ajudar na promoção e na formação integral dos alunos.

A função de avaliação normativa tem expressão nos procedimentos e nas formas de atuação do docente, tendo como principal modalidade de avaliação, para o ensino básico obrigatório, a avaliação formativa.

Não obstante as crescentes reformas introduzidas, o nosso sistema educativo continua a evidenciar sinais claros de pouca atitude de compromisso face ao legislado, com o qual os docentes devem assumir compromissos de exequibilidade.

Os baixos níveis de desempenho dos alunos portugueses obtidos em avaliações internacionais (Programme for International Student Assessment (PISA 2000), Evaluation of Educational Achievement (IEA 1991), International Adult Literacy Survey (IALS 1998), são indicadores seguros e claros dos poucos progressos realizados na escola que pretende ser, cada vez mais, um compromisso com o desenvolvimento de cada indivíduo, em particular, e da sociedade, em geral. Por isso, o Ministério da Educação tem procurado implementar medidas que retifiquem o desempenho dos alunos, os qualifiquem e os tornem mais competitivos no mercado global.

Tendo por base a necessidade de valorização das aprendizagens em Língua Portuguesa surge em 2007, emanado do Ministério da Educação, um novo Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), o qual pretende reorientar o ensino da Língua Materna, abrangendo e introduzindo alterações nos conteúdos, nas estratégias de ensino e na avaliação. A sua divulgação e a sua operacionalização definem o PNEP, que é institucionalizado através da publicação do Despacho Normativo n.º 546/2007, de 11 de janeiro, normativo que determinou a criação de um Programa de Formação no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Este programa veio dar a conhecer as alterações previstas pelo Ministério da Educação para a Língua Portuguesa, o qual pressupõe alterações a nível do currículo e a introdução de novas nomenclaturas.

No Despacho n.º 29398/2008, de 14 de novembro, pode ler-se:

“A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar constituem objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional. O Ministério da Educação decidiu, para tal, e em articulação com as escolas do 1º ciclo e os agrupamentos escolares e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores, desenvolver um programa nacional de ensino do português destinado aos professores do 1º ciclo.”

Tratou-se de um programa de formação, desenvolvido a nível nacional, e que foi orientado e supervisionado pelos estabelecimentos de ensino superior que tinham como missão providenciar a formação dos professores do 1ºCEB, de diferentes Agrupamentos, para que estes, após a sua certificação, a reproduzissem na sua Escola/Agrupamento. O carácter inovador do PNEP passou, também, pela inclusão de uma vertente prática, que previa o acompanhamento dos conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula.

Como programa de formação, o PNEP introduziu dinâmicas diversificadas nos Agrupamentos de Escolas, integradas no projeto de escolas autónomas que, identificando problemas, criam dinâmicas próprias de trabalho, rentabilizando os recursos humanos aí existentes.

Dada a relevância da análise nas aprendizagens dos alunos, tal como está definido na legislação vigente, com este estudo pretende-se apresentar conceções e práticas de avaliação das mesmas evidenciadas pelos professores, bem como as alterações introduzidas pelo Programa de Formação no que concerne à avaliação.

O estudo realizou-se num Agrupamento de Escolas do concelho da Póvoa de Lanhoso, distrito de Braga, junto de seis dos professores que frequentaram e concluíram com aproveitamento o PNEP no 1ºCEB, na Universidade do Minho (UM).

Suportado por um enquadramento teórico desenvolvido no primeiro capítulo deste trabalho e que se correlaciona com a perspetiva empírica, procedeu-se à análise qualitativa dos dados recolhidos por meio das técnicas da análise de conteúdo, cujos resultados são apresentados no terceiro capítulo.

O quadro teórico, de acordo com o estado da arte e numa perspetiva construtivista, social e crítica, centraliza o enfoque do novo Programa de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) no antigo paradigma do aprender fazendo de Dewey (cit. por Fernandes, 2008), ou seja, na construção do seu próprio saber por parte do aluno, e que se apresenta como tendo por base uma avaliação permanentemente formativa. As modalidades de avaliação definidas pelos normativos em vigor e as conceções de avaliação deram corpo a este capítulo.

No segundo capítulo, reservado à orientação metodológica, expõe-se todo o edifício metodológico, onde sobressaem aspetos como os objetivos, as questões que norteiam o estudo, os sujeitos da amostra e a sua caracterização, os contextos, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados, os mecanismos e as técnicas de análise dos resultados.

No terceiro capítulo apresenta-se a análise e o tratamento dos dados recolhidos e onde os resultados são discutidos e refletidos em função das perspetivas teóricas analisadas.

No quarto capítulo são apresentadas algumas das limitações deste estudo e nas conclusões abordam-se alguns dos aspetos que emergiram da pesquisa, sendo possível concluir que as conceções de avaliação perspetivadas (formativa ou outra) determinam as práticas de avaliação dos indivíduos estudados.

Todas as perspetivas de avaliação mencionadas concorrem para conceções de avaliação formativa, muito limitada ao professor, sem ênfase no trabalho do aluno nem nas famílias.

A avaliação das aprendizagens do ensino do português constituiu um manancial de aprendizagem, reflexão e entendimento de uma realidade que nos é muito familiar e que, na grande maioria dos casos, se apresenta com alguma falta de rigor e de coerência entre o que os docentes dizem fazer e o que na realidade se aplica diariamente na sala de aula. Deste trabalho sobressai ainda como aspeto fundamental que, em geral, os professores concentram o discurso no quadro legislativo que rege todo o processo educativo e de avaliação, mas que poucos operacionalizam nas práticas.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A Importância de Avaliação das Aprendizagens

A avaliação é uma componente do processo educativo capaz de fazer com que exista uma renovação das aprendizagens, caso seja adequada e competentemente praticada. Sabemos que no nosso dia a dia somos alvo de uma avaliação constante por parte de todos aqueles com quem nos cruzamos. No entanto, e apesar de sabermos estar sempre em apreciação constante por parte dos outros, já nem nos apercebemos do quanto isso nos preocupou no início. Apesar de tudo, sabemos que a avaliação também inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos.

No entanto, na prática docente, a avaliação incide sob diferentes aspetos, estejam eles ligados ao aproveitamento e às aprendizagens dos alunos ou ao nosso plano de ação, tendo em vista atingir os objetivos previamente delineados, quer pelo currículo nacional, quer por nós próprios. Tal como nos diz Abrantes (2002:9):

“A avaliação no ensino básico – como, aliás, em todos os níveis de ensino – é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. A avaliação é um elemento integrante e regulador das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como a confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo”.

A revisão da literatura apresentada neste capítulo tem em consideração esta complexidade, por isso, este capítulo inclui o enquadramento do estudo e a informação recolhida mais relevante para sustentar o objeto escolhido – a avaliação praticada pelos professores após a frequência da formação PNEP.

1.1.1. Paradigmas de Avaliação

A coexistência de várias conceções de avaliação está diretamente relacionada com a evolução do conhecimento científico sobre os processos de desenvolvimento biopsicossocial do aluno, as quais originam as consequentes transformações e mudanças teóricas sobre desenvolvimento da aprendizagem. Todas estas alterações têm implicações nas práticas pedagógicas e correspondem a um processo de corresponsabilização de todos os atores pedagógicos.

O docente é, no entanto, de todos, aquele a quem são pedidos esforços exigentes no sentido de acompanhar e perceber as implicações que toda a avaliação desempenha no ato de ensinar.

Frequentemente afirma-se que “tudo é ou serve para avaliar” o que deu origem a atitudes de grande desconfiança face à avaliação por duas razões especiais: primeiro, o receio de se expor, de revelar o seu projeto avaliativo e a consideração de que assumindo a avaliação uma dimensão subjetiva, achem que ela não serve para nada; segundo, ansiedade face à avaliação por parte dos avaliadores (professores) e avaliados (alunos) gera muitas vezes situações de incapacidades mútuas face à relação e aos processos pedagógicos.

Uma vez que o imobilismo é gerador de resistência à inovação, é imperioso que se coloque a questão dos fins e da racionalidade da própria avaliação para que se ultrapasse a ideia fatalista de que não há escolhas.

Neste sentido, torna-se importante referir a diversidade dos modos e das finalidades das diferentes concepções de avaliação efetuada ao longo dos tempos, assim como os seus fins, concepções e práticas (Pinto, 1992).

Um caminho possível para encontrar os fins ou a racionalidade da avaliação consiste em analisar a sua diversidade e perceber os seus significados nos contextos de educação/formação ao nível das suas concepções e práticas.

Esteban e Afonso (2010:9), afirmam que “o campo da avaliação, desde sua constituição, está em permanente mutação, embora nas últimas décadas venha sendo particularmente desafiado, nos âmbitos teórico-metodológicos e práticos, por acontecimentos e mudanças globais, nacionais e locais”

Já em Pinto (1992), analisando a função da avaliação enquanto conjunto de práticas, verificou que o seu papel se encontrava ligado às funções sociais e pedagógicas e que destas funções se poderiam destacar três: “uma função certificadora de competências” (a qual visa a integração no mundo laboral); “uma função de selecção e orientação no interior dos sistemas educativos e de formação” (que permite a verificação das condicionantes de ensino ou de abandono do mesmo) e “uma função pedagógica” (a qual permite reajustamentos até serem atingidos os objetivos pedagógicos pretendidos) (Pinto, 1992:5).

Começa-se por apresentar a visão de Pinto (1992) para depois a confrontar com outros autores. Assim, este autor refere que existem várias concepções de avaliação e menciona que, até meados da década de 70 do século XX, a mesma se apresentava como um modelo liceal e servia como um mecanismo de controlo e de seletividade, dado que predominava a avaliação sumativa que estava ligada ao cumprimento dos programas, aos exames e a uma elevada percentagem de reprovações. Prevalencia a escala de 0 a 20 e a escola era considerada como uma “fábrica” de exames ou “alfândega” de certificação (Pinto, 1992).

O sistema que vigorou na década seguinte, a década de 80, foi considerado como o Modelo após o 25 de Abril, e surgiu com a noção gradual e global do aproveitamento do aluno (avaliação contínua), baseada em parâmetros e em níveis (de 1 a 5), com a participação dos professores na definição dos critérios de avaliação e com a colegialidade das decisões avaliativas, existindo um processo compensatório com medidas de apoio educativo (Pinto, 1992).

Surgiu depois um Novo Sistema de Avaliação, com base no Modelo da Reforma do Sistema Educativo, onde se preconizava já a valorização de uma avaliação formativa através de uma função de orientação; uma avaliação sumativa (1 a 5) com função de classificação, de seleção e de certificação; uma avaliação normativa e criteriosa com função de orientação e de validação externa, o reforço da colegialidade das decisões avaliativas e uma maior intervenção da escola (do conselho pedagógico e do diretor de turma), sem a norma da progressão e tendo a retenção um caráter excecional, com medidas de apoio educativo e uma certificação como diploma de prosseguimento de estudos ou de frequência escolar (Pinto, 1992).

Daqui se depreende que existiam diferentes concepções de avaliação, destacando-se a avaliação como medida, que é a concepção mais antiga e pode ser vista como dividida em três períodos: o primeiro corresponde à procura e construção de provas objetivas e normalizadas (os testes) e o seu objetivo era controlar os resultados e as “performances”. O segundo corresponde ao período da II Guerra Mundial e aos anos do pós-guerra. Neste período foram criados os modelos de formação acelerada para dar resposta às necessidades de formação massiva de soldados e de trabalhadores para as indústrias de ponta e o seu objetivo era não só avaliar os instrumentos mas também as informações que estes podiam fornecer para avaliar o próprio sistema de formação (Pinto, 1992). Já o terceiro período corresponde ao período atual e culmina com o alargamento da própria noção de avaliação, no qual o objetivo é medir a coerência dos sistemas educativos e/ou de formação e das suas políticas, assim como dos seus rendimentos/eficácia (idem).

Segundo o mesmo autor, uma outra concepção é a avaliação como congruência na qual é tida como uma operação através da qual se determina a congruência entre a “performance” (relação entre os objetivos pretendidos e os produtos) e os objetivos. O resultado da avaliação será a explicitação desta concordância (nota alta) ou o afastamento (nota baixa) e focaliza as operações de avaliação unicamente sobre objetivos curriculares, o que é uma desvantagem, e que conduz, por vezes, a uma visão tecnicista quer da formação quer da própria avaliação.

Uma outra concepção apresenta a avaliação como um julgamento profissional, ou seja, a avaliação torna-se, por definição, naquilo que os “especialistas” sabem fazer nos seus julgamentos (Pinto, 1992).

Aparece ainda a avaliação como produção de informação pertinente para uma melhor gestão da ação, sendo o sentido da avaliação não apenas o de produzir uma série de informação sobre o “estado dos formandos”, mas produzi-la de tal forma pertinente que esta contribua para a melhoria do próprio processo de formação (Pinto, 1992).

Para Fernandes (2010:36) “a proliferação de modelos pode ser um sinal de dinamismo, do crescimento e até maturidade do campo da avaliação”. O autor conclui que a discussão gerada em torno da avaliação sofreu a influência da evolução da filosofia da ciência e afirma que “o acalorado debate, antes iniciado no âmbito da filosofia da ciência, repercutiu-se com particular ênfase nos anos 1970 e nos anos 1980, em toda a investigação em ciências sociais, em ciências da educação e, naturalmente, na disciplina de avaliação” (idem:35).

A resenha histórica que o mesmo autor nos apresenta, demarca se da avaliação como medida à avaliação formativa alternativa e dela falar-se-á em seguida, abordando aspetos referentes à avaliação como medida, como descrição, como juízo de valor, como negociação e construção, e como formativa alternativa. Para o mesmo autor a discussão sobre as concepções de avaliação como disciplina científica, tem evoluído desde a perspectiva objetivista, *em busca da verdade*, passando por uma perspectiva subjetivista, *em busca de alternativas*, até ao que me parece ser uma perspectiva de pendor mais pragmático, *em busca da utilidade*, que se vem afirmando desde os anos oitenta (Fernandes, 2010:38).

A avaliação como medida fazia “prevalecer a ideia de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, através de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (Fernandes, 2008:56) e tinha por base os primeiros estudos sobre inteligência realizados em França. Para Guba e Lincon (cit. por Fernandes, 2008), na geração da medida, avaliação e medida eram sinónimos, isto é, a avaliação era entendida como técnica e o rigor na medição conseguia-se por meio de instrumentos bem construídos. A ideia de que a técnica é suficiente para responder às questões complexas da avaliação e das aprendizagens é, para Hadji (1994), uma tentação a que chama deriva tecnicista, porque a competência do avaliador não se reduz, em caso algum, a “saber formular um referencial” (Hadji, 1994:118) considerando que “a deriva tecnicista espreita todo aquele que acredita que a aquisição de uma

técnica de formulação de objectivos basta para resolver, simultaneamente, os problemas da avaliação e da aprendizagem”.

Durante muito tempo, a avaliação das aprendizagens esteve ligada ao paradigma positivista, assente na objetividade, na medida e no rigor. Perspetivava-se, segundo orientações emanadas do Ministério da Educação, um resultado em função de um conteúdo estudado, dos seus objetivos e do grau de consecução de uma determinada tarefa. Os resultados obtidos traduziam-se em formas de uma quantidade, de um número ou de uma informação descritiva, de ordem quantitativa.

A **avaliação como descrição**, segundo Fernandes (2008) coloca de lado a ideia de que os conhecimentos dos alunos eram os únicos elementos a avaliar e considera que “era limitador avaliar um sistema educativo apenas com base nos resultados dos alunos” (idem:57), pelo que se torna necessário “descrever até que ponto os alunos atingem os objectivos definidos” (ibidem).

Ainda segundo Fernandes (2008), **avaliação como juízo de valor** surge da necessidade de superar falhas identificadas nas anteriores propostas. Nesta perspetiva, alargam-se os horizontes da avaliação passando-se da sumativa à formativa. A primeira associa-se à certificação, à seleção e a segunda ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem (Nevo, 1986; Scriven, 1967; Guba e Lincon, 1989, cit. por Fernandes, 2008:58).

Os autores consideram que, a **avaliação como negociação e construção** marca a rutura com as anteriores concepções. Assume-se como:

“(…) *construtivista*, na medida em que pretende destacar os processos de aprendizagem dos alunos, e *interactiva*, pois, integra todos os responsáveis pelo processo avaliativo. Esta concepção baseia-se num conjunto de princípios e ideias, que passam pela partilha do poder de avaliar, pela integração desta no processo ensino aprendizagem, pelo *feedback* dado pela avaliação como serviço no desenvolvimento da aprendizagem, considerando os diferentes ambientes culturais, estabelecendo métodos qualitativos em detrimento dos quantitativos.” (Fernandes 2008:62-63)

O mesmo autor refere ainda:

“(…) a construção de uma teoria da avaliação formativa deve assentar numa sólida base de investigação empírica que nos ajude a compreender questões tais como as relações entre as aprendizagens dos alunos e as tarefas que lhe são propostas, as relações entre o *feedback* e a regulação das aprendizagens por parte dos alunos ou as relações entre os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores e as formas como organizam e integram a avaliação nos processos de ensino aprendizagem”(Fernandes, 2006:35).

No mesmo sentido Hadji (1994:64) considera que “A avaliação formativa tem por objectivo contribuir para a melhor aprendizagem em curso, informando o professor das condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades”.

Esta avaliação formativa, que decorre do princípio do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas, foi denominada por Fernandes (2008), **avaliação formativa alternativa**.

“Trata-se de uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos” (Fernandes, 2008:63).

O conceito da avaliação formativa alternativa, enquanto comprometimento com a aprendizagem é assumido por diferentes autores que, consideram o processo complexo, mas o único, capaz de regular e melhorar as aprendizagens.

“A avaliação formativa alternativa deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que fornece indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir (...) torna-se imperativo que professores e alunos tenham ideias aproximadas acerca da qualidade do que se pretende alcançar” (Fernandes, 2008:68).

O efetivo conhecimento das teorias de avaliação podem perspetivar o quadro das práticas pedagógicas congruentes com as suas finalidades, que devem procurar, através da sua implementação, contribuir para a subida dos índices de sucesso no nossos alunos.

“A avaliação formativa alternativa deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir. No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que os professores e alunos partilhem as mesmas ideias ou ideias aproximadas acerca da qualidade do que se pretende alcançar” (Fernandes, 2006:31).

Proporcionar a todos oportunidades de aprendizagem efetivas, através da organização e reorganização de processos de ensino adequados, úteis e flexíveis é, por certo, a grande finalidade desta avaliação formativa alternativa. Tal como afirma Abrantes (2002:10):

“O carácter essencialmente formativo da avaliação, associado à perspectiva de que o processo de avaliação deve evidenciar os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam ser melhoradas e apontar modos de superar as dificuldades, mas deve valorizar e tomar como base os seus interesses e aptidões”.

Para Fernandes (2006), a avaliação tem de derivar de um pressuposto único: melhorar as aprendizagens dos alunos, pelo que ela deve ser centrada no processo de aprendizagem e descentrada do produto e assim definida:

“(...) uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberadamente, interactivo, cuja principal função é regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos, ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo” (Fernandes, 2006:68).

Para Abrantes (2001), Cortesão (2002) e Fernandes (2008), a avaliação das aprendizagens é determinante na ajuda ao aluno, na investigação de melhores práticas, na conjugação de esforços que se concretizam através de linhas de atuação traduzidas nas políticas educativas, que integram o sistema educativo português.

Neste sentido, e de acordo com Alvarez Mendes (2002) e Hadji (1994), entre outros, a avaliação assume uma função de regulação podendo-se concluir, como afirma Hadji (1994:27), que a avaliação “nunca se poderá limitar, obviamente, a uma definição ‘exacta’”.

Autores como Hadji (1994), Perrenoud (1999) e De Ketele (2008) consideram que as questões de avaliação reguladora são indissociáveis da teoria da avaliação formativa.

Para Alves (2004), os objetivos da avaliação reguladora assumem duas vertentes: uma iniciativa voltada para o professor, no sentido de adquirir conhecimento acerca do aluno, para planificar a sua atividade didática; assume características de uma avaliação diagnóstica que informa e atualiza o professor do que deve ser a sua prática futura. Uma outra vertente de enfoque no aluno; pela informação que lhe é devolvida, supõe-se que seja esta a identificar as dificuldades e a procurar corrigi-las.

Perrenoud (1998) citado por Fernandes (2008), neste quadro de valorização da regulação das aprendizagens, considera a autoavaliação a única capaz de promover a ativação dos processos cognitivos e metacognitivos em que os alunos são capazes de compreender a sua situação perante um referencial de aprendizagem.

Proporcionar a todos oportunidades de aprendizagem efetivas, através da organização e reorganização de processos adequados, úteis e flexíveis é, por certo, a sua grande finalidade. A uma

avaliação com estas características tem-se vindo a chamar avaliação reguladora, para a distinguir da certificadora/certificativa.

Uma prática efetiva de avaliação capaz de levar os alunos a construir as suas aprendizagens passa, entre outras, pela contemplação de práticas de autoavaliação.

Neste sentido, vemos que o conceito de autoavaliação conduz os sujeitos a atitudes reflexivas, permitindo apoiar-se em critérios de avaliação, contribuindo para aprendizagens significativas, razão pela qual Alves (2004:84) considera:

“O desenvolvimento da autonomia do aluno está indissociavelmente ligado à auto-avaliação; tornar o aluno autónomo, no sentido etimológico e mesmo epistemológico do conceito, não reduzindo esta a uma simples ambição discursiva, caracterizada por generosas intenções não factuais, constitui, para o professor, uma oportunidade de desenvolver práticas de auto-avaliação”.

A autoavaliação é o exemplo da capacidade de autorregulação interna, ao nível do aluno. Este processo é capaz de situar o aluno face ao que deseja, como nível a aceder. Agir em função dos erros detetados, em função do autoquestionamento, da orientação do professor, encaminha o aluno para o crescimento e construção da sua autonomia, enquanto aprendiz.

Na mesma linha de pensamento, Santos (2002:83) explica:

“(...) a auto-avaliação reguladora é a via para regular as aprendizagens. A actividade metacognitiva do aluno acontece quando ele toma consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos. Cabe ao professor construir contextos para que tal aconteça”.

Avaliar, segundo o ponto de vista da autoavaliação reguladora, significa tentar estabelecer elos ou pontes entre diferentes níveis da realidade. Seguindo a mesma linha, Hadji (1994:29) afirma que “por esta mesma operação, se vê a distância que os separa [níveis]: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num acto de auto-avaliação”.

Na perspetiva de escola **democrática** e de sucesso, integra-se a avaliação das aprendizagens num conceito de crescimento e de evolução, desejando do professor um agente de trabalho, impulsionador de conhecimento. Esteban (2008:6) perspetiva o sucesso com a democratização, considerando que “o sucesso escolar de todos permanece como um desafio que precisa ser superado para que a escola se constitua como um espaço democrático de facto,

levando o discurso da democratização a incorporar outro elemento: o compromisso com a qualidade”.

Santos (2002) e Fernandes (2008) consideram a avaliação como um ato emancipador, de modernidade e de reflexão que, abrangendo vários conceitos, unifica o conhecimento, através da indagação do sujeito aluno e do sujeito professor. A implicação de todos nesta tarefa é fundamental para que as propostas não passem de simples retóricas institucionais. Cabe ao professor, em primeira instância, definir papéis que responsabilizem os alunos e clarifiquem formas de atuação conjunta, pois os desafios da avaliação formativa conduzem-nos a processos muito exigentes e sempre subjacentes às políticas educativas democráticas. Esta é uma ideia partilhada por Ferreira (2007), ao afirmar que a avaliação das aprendizagens deve incidir sobre diferentes dimensões e o aluno constituir-se, sempre, como foco de valorização e atenção no processo, afirmando que:

“(…) numa perspectiva construtivista de aprendizagem e de avaliação, é fundamental que, através da comunicação, o professor coloque os alunos em situação de confronto de ideias, de opiniões e de decisões que o obriguem a explicitar os seus pontos de vista, a tomar decisões, a planificar o seu trabalho, a procurar recursos” (Ferreira, 2007:81).

Constata-se assim, que as tarefas de avaliação implicam um trabalho rigoroso e refletido, onde todos assumam responsabilidades individuais e coletivas, pelo que no dizer de, Esteban (2003a), o valor da dimensão ética deve ser definitivamente valorizado e assumido pelos responsáveis do processo avaliativo. Para a autora, o processo de avaliação passa, sobretudo, pela recolha de informação, condição indispensável para conduzir as aprendizagens dos alunos:

“(…) a avaliação como processo de reflexão sobre a acção contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/ aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objectivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individual e colectivamente considerados” (Esteban, 2003a:24).

As estratégias usadas para implementar a avaliação formativa são exigentes na forma de participação dos atores diretamente envolvidos. Para além das tarefas a realizar, a escolha de instrumentos avaliativos são, de igual forma, muito importantes. Para Fernandes (2008), diversificar os métodos de recolha de informação permite avaliar os diferentes domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos e reduzir os erros inerentes à avaliação. É necessário diversificar os métodos e os instrumentos para recolher o maior número de informação respeitante

ao aluno. Esta diversidade exige que a qualidade da informação seja decisiva para a atuação, sendo necessário adquiri-la para a transformar em conteúdos de aprendizagem ou conteúdos aprendidos.

Perrenoud (1998) *in* Fernandes (2008), Cortesão (2002) e Ferreira (2007) consideram que a diferenciação produzida na sala de aula é condição indispensável para realizar procedimentos formativos, pelo que um dispositivo de avaliação obriga à utilização de um variado número de instrumentos que possibilitam interpretar, julgar e produzir um juízo de valor para que o trabalho de avaliar se torne mais linear e fácil de realizar.

As avaliações das aprendizagens constituem-se, assim, como fatores indispensáveis à melhoria das práticas dos docentes, uma vez que são momentos potenciadores de reflexão por parte do docente e do aluno, no que respeita à prática e às aprendizagens, respetivamente. Neste sentido, o planeamento de futuras aprendizagens deverá contar com as conclusões retiradas de anteriores momentos de reflexão e de avaliação, ou seja, de uma atitude reflexiva e pró-ativa, face aos objetivos que se pretendem alcançar.

Na perspetiva de Pacheco (2002:63-64):

“A avaliação define, em muitos sentidos, o percurso escolar dos alunos. É pela avaliação, cada vez mais uma exigência social, que o aluno progride nos ciclos da escolaridade obrigatória, colocando-se marcos escolares que traduzem, em termos qualitativos ou quantitativos, a distância que seria ainda necessário percorrer para o pleno domínio de competências e objectivos”.

Precisamos de professores atentos, empenhados e que compreendam que são parte integrante num processo de avaliação de aprendizagem que se deseja reflexivo, como proposto por Esteban (2003b:35):

“(…) a professora ao avaliar, é avaliada, coloca-se em contacto com o movimento de permanente produção de conhecimento e de desconhecimento, actos entrelaçados no quotidiano escolar. Assim, ao investigar por meio de instrumentos e procedimentos de avaliação que vai criando em função da dinâmica da sua sala de aula, os percursos peculiares de seus alunos e alunas, sabe que se está confrontando também com os seus próprios conhecimentos e desconhecimentos, aprofundando-se em seu próprio trajecto, fazendo opções que levam tanto ao auto-conhecimento quanto ao autod-esconhecimento”.

A avaliação é um processo de compromisso com a sala de aula, com a dinâmica de cada um e de todos, num processo diário e contínuo.

1.2. A Avaliação no Sistema Educativo Português

É através da reorganização do ensino básico, decorrente do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que se:

“(...) estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino” (preâmbulo).

Foi ainda este normativo que definiu uma perspectiva de contribuição no que concerne à construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, através de uma gestão curricular mais flexível e adequada a cada contexto. Este instrumento de trabalho foi essencial no processo de inovação, iniciado em 1996 com a “reflexão participada sobre os currículos” e que passou depois pelo projeto da “gestão flexível dos currículos”.

Este normativo deu lugar à publicação de um outro documento – *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais/Competências Específicas* –, do Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001), que ao definir aquelas competências afirmava que “na disciplina de Língua Portuguesa, é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua” (ME, 2001:32) explicitando, em seguida, o que se entendia por cada uma destas componentes por ciclo de ensino (1º; 2º e 3º) o que pressupõe, à partida, a necessidade de uma avaliação pormenorizada e muito individualizada.

A publicação do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, veio dar uma nova configuração à avaliação quando reafirma:

“A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade” (ponto 4).

Avaliar de uma forma consistente e verificar como as aprendizagens são construídas, através de diferentes instrumentos e em diferentes circunstâncias, consistentes com os diferentes

objetivos e as variadas formas de construção das aprendizagens, são condições essenciais para a proliferação de uma avaliação eminentemente formativa e preconizada anteriormente através da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Este normativo define no Capítulo III, artigo 12º, a avaliação das aprendizagens, e no n.º 1 refere que a “avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” reforçando, assim, o que já tinha sido enunciado no seu preâmbulo.

O artigo seguinte (13º, ponto 1) refere as modalidades de avaliação e diz que esta “compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” que, posteriormente, são definidas e explicadas.

Assim, temos que a avaliação diagnóstica aparece num ponto de partida, num contexto e numa situação determinadas e serve para a previsão do trabalho a desenvolver, numa situação de desconhecimento e na ausência de informação, pelo que nasce da necessidade de a obter, prepara o processo avaliativo e identifica situações reais. Ferreira (2007:24) menciona que:

“(...) a principal finalidade da avaliação diagnóstica consiste em determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, já que determina o seu nível prévio e possibilita averiguar possíveis dificuldades que possa ter no decorrer do processo de ensino e aprendizagem”.

A avaliação diagnóstica facilita a planificação de toda a prática letiva, sobretudo quando os alunos estão envolvidos na planificação da prática. É através desta modalidade de avaliação que se devem estruturar os projetos curriculares de turma, dado que informa quais os procedimentos a adotar para um dado grupo de trabalho. Só apoiados na avaliação diagnóstica poderemos iniciar um trabalho que concretize o currículo e que esteja adaptado à situação a que se aplica.

Se, por um lado, a avaliação diagnóstica identifica pontos de partida para o desenvolvimento das competências do aluno, por outro lado, permite que o professor conheça as necessidades específicas do seu grupo de trabalho. Hadji (1992) considerou esta avaliação como uma forma de procurar informação útil e Alves (2004) definiu-a como uma forma de procurar e selecionar informação prioritária, donde se depreende qual o seu valor como fonte de promoção do sucesso dos alunos.

No que concerne à avaliação formativa, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, introduz as principais orientações e disposições relativas à mesma, dado que refere que a:

“ (...) avaliação formativa tem carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem” (ponto 3).

Na verdade, este normativo prevê corretamente as finalidades da avaliação, pelo que a avaliação formativa nos remete, em última instância, para a necessidade de compreender e aperfeiçoar a forma como se devem avaliar as aprendizagens, ou seja, ter sempre em conta que a sua finalidade é, acima de tudo, formar para que o aluno seja capaz de “aprender a aprender” ao longo da vida.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, vai de encontro ao que afirma Hadji (1994:64) quando refere que “a avaliação formativa tem por objectivo contribuir para a melhor aprendizagem em curso, informando o professor das condições em que está a decorrer essa aprendizagem e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades”.

É de admitir que este normativo vai, ainda, de encontro à opinião de outros autores que mencionam a avaliação formativa, de entre os quais se destaca Perrenoud (1999:145):

“Uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar (...) a avaliação formativa não passa, no final de contas, de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos. Se a diferenciação é impossível, a avaliação formativa será apenas uma regulação global e em resumo, clássica, da progressão do ensino formal”.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, no 4º ponto, propõe que esta avaliação se realize no final de cada período letivo, que ela se traduza numa formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos e que seja da responsabilidade do professor titular de turma que, em articulação com o conselho de docentes, procede à tomada de decisões sobre a avaliação sumativa, garantindo a aplicação dos critérios de avaliação, ao longo de todo o processo.

De igual modo, é necessário proceder à reformulação do projeto curricular de turma, após a realização desta modalidade de avaliação, com vista à adequação de situações que o exijam e que tenham sido demonstradas por aquela avaliação. O carácter da avaliação sumativa é eminentemente certificador, conferindo ao aprendente a possibilidade de posicionamento em patamares superiores, tornando-se, por assim dizer, numa avaliação certificadora das aprendizagens realizadas durante o período a que diz respeito. Mas segundo Fernandes (2008:74-75):

“(…) a avaliação certificativa não está integrada no ensino, não serve, por norma, para melhorar as aprendizagens, nem proporciona, em geral *feedback* que oriente os alunos. Ela serve para informar os alunos, os encarregados de educação e, se quisermos, a sociedade em geral acerca das aprendizagens que se desenrolam no final de um período mais ou menos alargado de tempo”.

O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, refere no ponto 1 que “estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos” nos alunos dos três ciclos do ensino básico. São mencionados os princípios e competências a considerar na avaliação das aprendizagens, assente nos seguintes pontos:

“Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto avaliação regulada e a sua articulação com momentos de avaliação sumativa;
Valorização da evolução do aluno;
Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação de critérios adoptados;
Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação” (ponto 6)

O mesmo normativo apresenta, no Enquadramento da Avaliação, as finalidades da mesma, afirmando que estas estão ao serviço das aprendizagens e tornam-se fundamentais para a planificação da ação a desenvolver pelo professor, reiterando que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (ponto 2).

Segundo o documento a avaliação visa:

“a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo, o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos em função das necessidades educativas dos alunos;
b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento” (ponto 3).

Este mesmo diploma identifica o potencial da avaliação como a capacidade de obter informação sobre a aquisição de competências, devidamente identificadas, nos documentos de

orientação educativa, razão pela qual é necessário ativar todos os mecanismos de intervenção no processo de avaliação dos alunos e, sobretudo, implementar procedimentos de rigor e equidade que permitam aos estabelecimentos de ensino adquirir autonomia e capacidade de decisão.

O mesmo diploma estabelece, ainda, os intervenientes no processo de avaliação, referindo:

- “a) O professor;
- b) O aluno;
- c) O conselho de docentes, no 1º ciclo, ou o conselho de turma do 2º e 3º ciclo;
- d) Os órgãos de gestão da escola ou agrupamento de escolas;
- e) O encarregado de educação;
- f) O docente de educação especial e outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno;
- g) A administração educativa “(ponto 7).

Os normativos mencionados apresentam informações detalhadas sobre a complexidade da avaliação das aprendizagens, com o envolvimento dos diferentes atores pedagógicos, concentrando as decisões da avaliação na partilha e na corresponsabilidade dos alunos e demais intervenientes do processo. Este entendimento de avaliação revê-se em todo o quadro teórico que anteriormente estudamos, nomeadamente em Fernandes (2008:79) ao afirmar: “A avaliação não é, de facto, uma mera questão técnica. É uma questão essencialmente pedagógica, associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico das pessoas”.

Consideramos que as práticas avaliativas nunca perderão o seu estigma de tecnicidade e autoritarismo, se não forem mudadas as atitudes face às novas perspetivas de avaliação pois, tal como afirma Roldão (2005:42):

“(...) a inexistência de uma cultura avaliativa, a par de uma tradição de escassa análise e reflexão curriculares na formação e na prática de professores, e o peso de um sistema centralizado e normativo, conduzem a uma cristalização de concepções que torna difícil o questionamento”.

O quadro legislativo anteriormente descrito compromete os professores com uma nova ideia de escola, de aprendizagem e de ação educativa exigente, onde a avaliação cumpre um papel de orientação das práticas, do processo de ensino e aprendizagem.

Os programas de formação apresentados pelas equipas ministeriais, e que constituem a nossa base de investigação, são exigentes nas formas de avaliação das aprendizagens, o que permite uma maior consciencialização dos docentes, face às aquisições dos alunos. De carácter

eminentemente formativo introduzem formas de avaliação sistemáticas, contínuas e específicas apresentadas no penúltimo ponto deste capítulo.

1.3. A Avaliação em Língua Portuguesa: uma atividade complexa

O ensino da língua portuguesa para além do desenvolvimento das competências dos domínios curriculares, ouvir, falar, ler, escrever e funcionamento da língua deve paralelamente promover nos indivíduos capacidades de comunicação, que os tornem socialmente emancipados e capazes de responder às exigências da sociedade contemporânea. Deste entendimento, deriva a necessidade de os docentes estruturarem um ensino diversificado nas estratégias pedagógicas, que regule o ensino dos conhecimentos, de acordo com as necessidades dos alunos. Acresce ainda a esta importância, o facto de, a língua materna funcionar como veículo de todos os saberes escolares (Castro, 2000; Pinto, 2007).

“Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribuiu de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Reis, 2009:32).

Esta é uma ideia central a todos os documentos oficiais, e explicitamente reproduzida nos novos Programas de Português do Ensino Básico, onde se pode ler: “o ensino e a aprendizagem do português determinam irrevogavelmente formação de crianças e de jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros.” (idem, 2009:6)

Tendo em conta o estatuto e as funções que a educação linguística tem no contexto nacional e na aprendizagem das línguas, fácil será compreender o seu papel no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e muito em especial no que diz respeito aos aspetos relacionados com a expressão verbal, seja falar e escrever ou no reconhecimento verbal, ouvir e ler (Castro, 2000). Neste pressuposto assume especial relevo o desenvolvimento das capacidades de literacia dos alunos bem como a avaliação das mesmas em contexto escolar dado que se pretende que os alunos possuam níveis de desempenho linguístico capazes de promover a sua aprendizagem e autonomia como se constata nas Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, (Reis, 2007:238).

“(...) importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem”.

A este propósito, Castro (2000:192) afirma mesmo que existe “um entendimento da posição das disciplinas de línguas, designadamente da língua nacional, no currículo, como visando tão só a capacitação dos cidadãos no domínio das competências expressivas e receptivas [o que] traduzirá uma visão ingénua da escola”. O autor relembra que a especificidade da “Língua Portuguesa, como disciplina escolar, é herdeira de uma tradição em que a Gramática, a Retórica, a Literatura têm um papel de relevo”, razão pela qual a complexidade da sua avaliação é por demais evidente (2000:193).

Na realidade, uma educação linguística capaz de promover o tão desejado saber carece de pressupostos que a suportem, pelo que podemos mencionar aspetos como os de se saber quais as aquisições que se pretendem promover bem como a forma como a organização curricular deve ser adaptada a uma correta transmissão desses saberes. Ainda segundo o mesmo autor “a educação linguística tem radicalmente a ver com o desenvolvimento e crescimento pessoal, mas não menos a ver com a criação de condições para que os indivíduos possam ter uma acção potencialmente transformadora sobre os contextos em que actuam” (Castro, 2000:200).

Esta competência permite aos indivíduos assumirem os papéis de emissores e recetores, codificadores e decodificadores das mensagens, serem capazes de entender e serem entendidos.

O investimento que é produzido pelos profissionais de educação, e nomeadamente, pelos professores do ensino básico, determina a formação que é conferida aos alunos. Torna-se por isso, cada vez mais perceptível, a necessidade de orientar um trabalho pedagógico, que integre práticas avaliativas, capazes de atuar ao nível dos processos e que sejam facilitadoras de responder às dificuldades diagnosticadas em contexto de sala de aula, contribuindo assim, para aceder a níveis de proficiência mais elevados. Como refere Castro:

“ (...) a valorização na aprendizagem linguística, por exemplo dos processos de escrita, o se entendimento pedagógico como “ processo” mais do que como “produto”, supõe que no momento da avaliação não sejam apenas seleccionados como indicadores as características do texto como produto” (Castro, 2000:205).

O ensino da língua exige que se produzam avaliações específicas e diferenciadas nos seus diferentes domínios, e, sobretudo ao nível dos processos, de forma que se conduza a prática pedagógica por referência à situação individual e social do indivíduo.

“(...) precisamos de saber se o aluno compreende o que lê, porque isso é relevante para a vida em nossa sociedade letrada e porque, como professores temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos”(Suassuna, 2006:49).

A diferenciação de processos de avaliação em língua portuguesa implica o uso de diferentes instrumentos para aceder à informação processual. Autores como Viana (2007), Giasson (1993) e Suassuna (2006) defendem que se apliquem dinâmicas e metodologias que permitam formular e pensar nos problemas identificados, que avaliem cada aprendizagem, que identifiquem os obstáculos que impedem o aluno de progredir.

“Ao elaborar os instrumentos de avaliação, devemos ter em mente que as questões postas para os alunos precisam de ser instigantes, mobilizadoras, levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à aplicação da aprendizagem” (Suassuna, 2006: 13).

Decorre deste facto que avaliar a leitura implica conhecer como foram interiorizados os processos de aquisição da mesma para que se desenvolvam estratégias de remediação e superação dos problemas identificados. Não basta saber que o aluno não lê, é sobretudo, necessário compreender porque é que não lê, implicando que se descodifiquem os processos. Os textos, segundo Marcuschi (2006), não podem ser avaliados como entidades isoladas mas sim como proposta globalizante onde confluem um conjunto de parâmetros oriundos da realidade biopsicossocial do sujeito.

“Avaliar, portanto envolve concepções de mundo, conhecimentos partilhados e a emissão de juízos de valor, juízos esses formulados a partir de informações coletadas e seleccionadas em contextos sócio históricos específicos (...) na tomada de decisão avaliativa são estabelecidos procedimentos comparativos entre o fenómeno e a pessoa ou o evento avaliado e a expectativa que se tem a respeito desse fenómeno, pessoa ou evento. É nessa confluência de parâmetros que se instala a avaliação” (Marcuschi, 2006:66).

Da mesma forma que refletir na avaliação da leitura, implica pensar a oralidade, como competência que a antecede. A oralidade constitui um domínio prioritário do ensino da língua portuguesa. É através do uso da linguagem oral que o indivíduo se torna capaz de interagir com

outros, manifestando o seu pensamento, emancipando-se e tornando-o socialmente e culturalmente definido (Pereira, 2010). A diversidade das formas “orais” impõe o conhecimento específico dos elementos linguísticos característicos de cada género e a situação física, e o grau de intimidade e afetividade determinam o entendimento que cada sujeito é capaz de fazer do mesmo. A reflexão atenta, sistematizada das características textuais é a única forma de aprendizagem autêntica dos diferentes registos orais.

Assim, compreende-se que há diversidades orais que precisam ser conhecidas e trabalhadas em contexto de sala de aula e que da sua intervenção didática depende o seu conhecimento. Diversificar, contextualizar e explorar os diferentes géneros comunicativos visando a sua apropriação é uma das funções determinantes da escola na medida em que de acordo com Melo e Cavalcante (2006:79), esta aquisição, que não sendo uniforme o seu desenvolvimento para todos, é imprescindível para aceder ao conhecimento,

“(...) uma das formas de inserção linguística do indivíduo numa cultura se dá pelo seu desempenho oral em contextos concretos de interlocução, e, como o domínio dos jogos interactivos e estratégias de negociação em situações interlocutórias públicas não é trivial nem facilmente perceptível, a escola tem um forte papel a desempenhar nesse campo, explicitando, pela análise da oralidade, como são esses jogos interactivos” (Melo & Cavalcante, 2006:76).

Ao trabalhar os conteúdos linguísticos orais e escritos o professor proporciona oportunidades para que os alunos possam trocar ideias, discutir os trabalhos realizados como forma de ampliação da sua comunicação oral e do seu universo discursivo ampliando, o seu campo lexical e a sua competência linguística. Constata-se da leitura de Melo e Cavalcante (2006), que a avaliação em língua portuguesa não pode ocorrer em processos estanques, nem descontextualizados do meio em que o indivíduo está inserido, e, sobretudo, alheada da forma como toda a aquisição da linguagem, quer seja oral ou escrita, se processa.

A competência comunicativa advém de um conjunto de dinâmicas que têm de ser avaliadas numa dimensão inter-relacional e processual e não numa mera perspetiva pontual.

Nesta linha de pensamento, há ainda a referenciar que, a avaliação da *gramática*, ou *conhecimento explícito da língua*, ocorre, num contínuo de aprendizagem, de processos.

Esta perspetiva justifica o facto de não se poder pensar a sua avaliação como um ato isolado, onde se aferem conhecimentos sobre um determinado conteúdo gramatical e posteriormente se verifica se este foi ou não assumido pelos aprendentes. Avaliar o conhecimento explícito da língua implica no dizer de Castro (2000), e Mendonça (2006) avaliar a, competência

discursiva, gramatical, e posteriormente a competência linguística, onde todas concorrem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Desta análise, compreendemos a complexidade da avaliação em Língua Portuguesa exigindo do professor propostas diversificadas e adequadas ao domínio a avaliar. As experiências linguísticas dos alunos, aliadas ao estatuto transdisciplinar da língua são também fatores que aumentam a complexidade da sua avaliação face às modalidades de avaliação formativa e sumativa, bem como em relação às competências de literacia que os alunos vão adquirindo e ajustando continuamente.

O enfoque dos textos legais, dos programas, dos manuais escolares utilizados e das concepções dos docentes que podem ser materializáveis em diferentes instrumentos avaliativos, destacando-se neste aspeto o “teste escrito” como síntese e certificação das aquisições, em especial, no domínio cognitivo (dimensão sumativa da avaliação) e os domínios da leitura e da identificação da informação textual, do conhecimento metalinguístico (nas áreas gramaticais da morfologia e da sintaxe) e da escrita através da produção textual, são documentos de igual modo complexos de análise em língua portuguesa.

A nível do 1ºCEB, o Programa de Língua Portuguesa apresenta os domínios da Comunicação Oral, da Comunicação Escrita e do Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão, que embora distintos, se apresentam numa prática integrada, devendo ser efetuada uma avaliação contínua dos níveis de progressão, num sentido constante de encorajamento e construção da aprendizagem.

“A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados (...) importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo ensino aprendizagem” (Reis, 2009:6).

A avaliação como cultura organizada geradora de informação espera-se diversificada, em conformidade com os domínios trabalhados, aclarados nas planificações e especialmente distinguidas conforme as necessidades e os interesses dos alunos e da sociedade.

1.4. Avaliação no Programa Nacional de Ensino do Português

O Programa de Português do Ensino Básico (Reis, 2009), que esteve presente em toda a execução do Programa de Formação designado por PNEP, cuja análise mais pormenorizada se fará no ponto seguinte, visava a ampliação dos conhecimentos dos formandos relativamente à avaliação.

O documento é exigente e explicita propostas de avaliação a considerar no desenvolvimento das diferentes competências específicas. O seu desenho gráfico aponta para uma avaliação formativa tangente com os pressupostos da metacognição. Imbuído de uma matriz construtivista e sócio-crítica, o programa propõe que sejam os alunos a construir o seu conhecimento e a apropriarem-se dos saberes que precisam ser adquiridos e apresentados em descritores de desempenho que, pela sua gradual aquisição, efetivam as competências que impliquem a mobilização do que foi explicitamente ensinado.

“O descritor de desempenho apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descritor de desempenho cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo)” (Reis, 2009:17).

Este conceito é determinante para compreender o que se espera que o aluno seja capaz de realizar após uma experiência de aprendizagem na medida em que os “descritores de desempenho indicam-nos aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função de um estágio de desenvolvimento linguístico cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento” (Reis, 2009:17). Ainda neste campo o documento disponibiliza um conjunto de sugestões de atividades a desenvolver em cada ano de escolaridade que, depois de avaliadas, possibilitem a introdução de novos conteúdos. A avaliação funciona, seguramente, como aferidor das estratégias desenvolvidas e a desenvolver e como forma de valorizar as aprendizagens e o sucesso dos alunos.

A grande finalidade da avaliação plasmada no programa compreende os processos de autorregulação apoiada no que o aluno consegue ou não fazer, em consequência de um ensino centrado, explícito e cada vez mais ajustado às suas necessidades (intervenção pedagógica diferenciada). Só a avaliação que regule, proporcionando *feedback* de qualidade ao aluno, permite desenvolver uma maior automonitorização do que já sabe e do que precisa ainda aprender, tornando-se fator de motivação. Este *feedback*, que é emitido ao professor, indica as formas de

atuação subsequentes e posiciona o aluno na aprendizagem, tornando-o capaz de monitorizar o seu próprio conhecimento, ou seja, ativa os processos metacognitivos.

Este princípio de avaliação formativa alternativa, defendida por Fernandes (2008), é uma prática de avaliação inserida nos propósitos formativos, que compromete o docente com práticas reflexivas determinantes no processo de desenvolvimento dos alunos, capacitando-os deste modo, para serem capazes de aprender a aprender ao longo da vida.

A avaliação constitui-se, assim, como processo de crescimento, de sistematização e de reflexão sobre o processo pedagógico, em geral, e o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, em particular.

O conceito de avaliar para melhorar, o qual foi explicitamente construído, é o princípio básico de toda a pedagogia do Programa de Português do Ensino Básico – uma conceção do professor e do português como agente do desenvolvimento curricular. Este entendimento aparece em discussão na nossa pesquisa empírica e, pela análise dos dados, pretendemos verificar, no último capítulo deste estudo, de que modo foi assimilado e posto em prática pelos docentes.

1.5. O Programa de Formação PNEP

A necessidade de desenvolver nos professores competências para o ensino deste objeto complexo que é a Língua Portuguesa, de forma a propiciar aprendizagens significativas e duradouras, tem sido preocupação constante do Ministério da Educação. Acredita-se que a formação dos professores no 1º ciclo proporcionará aprendizagens que sustentarão melhor as aprendizagens dos ciclos posteriores. É neste quadro de expectativas que foi criado o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).

O PNEP foi regulamentado, numa primeira fase, pelo despacho normativo nº546/2007 de 11 de janeiro e posteriormente pelo despacho nº29398/2008 de 14 de novembro, sendo este último o que dirigiu todo Programa de Formação a que se reporta o nosso estudo.

Este Programa de Formação Contínua de professores regeu-se por três princípios norteadores, com caráter de inovação relativamente às anteriores formações em Língua Portuguesa e que a seguir enunciaremos:

“(i) a formação será centrada na escola do 1º ciclo, ou no agrupamento de escolas, (ii) visará a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas da língua na sala de aula; (iii) e

será regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.” (Ministério da Educação, 2007:2)

O primeiro princípio definia que a formação fosse centrada nas escolas do 1º ciclo, ou na sede de Agrupamento de escolas. O formador exercia funções de acompanhamento e orientação dos docentes ao longo de todo o processo de formação, sendo orientado pelo Instituto Superior ou Universidade da região que, para o efeito, se constituiu como núcleo regional de formação.

O segundo princípio visava a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua em contexto de sala de aula no qual se procurou a melhoria das práticas docentes sustentadas pela disponibilização de materiais pedagógicos que complementaram a formação. O formador foi responsável pela divulgação dos mesmos. A sua presença no Agrupamento de Escolas ou escolas não agrupadas passou pela preparação e explanação das sessões temáticas, pelo apoio na planificação das matérias a implementar e ainda pela reflexão pedida após a sessão tutorial.

O terceiro princípio previa que a formação fosse regulada por processos de avaliação das aprendizagens individuais dos alunos e do grupo em que estava inserido. Pretendia-se que fossem criados programas de monitorização de resultados e se introduzissem práticas avaliativas e reflexivas face aos resultados obtidos.

O programa disponibilizou materiais de avaliação informal da leitura, da expressão escrita, do desenvolvimento da oralidade e do conhecimento explícito da língua.

Para operacionalizar e concretizar os princípios gerais do PNEP estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

“Melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua;

Criar, nas escolas do 1º ciclo, uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da língua, ancorada em instituições do ensino superior;

Envolver as instituições do ensino superior num projecto de formação contínua, articulado com as escolas do 1º ciclo e prolongado no tempo;

Estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão;

Disponibilizar a nível nacional materiais de formação, materiais didáticos e materiais de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1º ciclo do Ensino Básico (Idem:3)”.

A par dos desempenhos esperados pelos docentes em formação, pretendeu-se que a mesma promovesse formação em domínios como:

“a)Desenvolvimento da oralidade

- Parâmetros de desenvolvimento da linguagem oral, determinantes de desenvolvimento;
- A relação interdependente entre a escolarização e a linguagem;
- A relação entre o oral e o escrito numa perspectiva de desenvolvimento;
- A importância do ensino explícito do vocabulário na compreensão textual;
- A reflexão orientada sobre o conhecimento linguístico e os efeitos da consciencialização linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse conhecimento” (idem:8).

b) Ensino da expressão escrita

- A emergência da escrita;
- A entrada na aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura;
- O processo da escrita e as suas diferentes componentes planificação, textualização e revisão tais como a organização do discurso e a competência ortografia;
- A construção de textos de diferentes géneros discursivos na utilização de funções diversificadas da linguagem escrita” (ibidem).

c) Ensino da leitura

- A emergência da leitura e da escrita;
- O ensino da decifração e o desenvolvimento da consciência fonológica;
- A aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais;
- Leitura orientada, leitura recreativa e leitura de informação e estudo;
- Narrativa, texto dramático e obras de carácter em suporte de papel digital orientada, leitura recreativa, leitura para informação e estudo;
- Narrativa, poesia, texto dramático e obras de carácter informativo, em suporte de papel e suporte digital;
- Hipertexto;
- A leitura na sala de aula e na biblioteca;
- A relação com o Plano Nacional de Leitura;
- A avaliação da leitura” (idem:8).

d) Utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e crianças

- Dispositivos tecnológicos e comunicativos;
- Arquitectura do hipertexto;
- Exploração dos recursos da rede;
- Produção de materiais em formato electrónico” (ibidem)

De todo o articulado que compõe o despacho nº29398/2008 de 14 de novembro constata-se que o PNEP foi um programa inédito e assumiu no sistema de ensino características muito particulares e inovadoras ao colocar a formação desenvolvida num contexto simultâneo de teoria e prática. As metodologias definidas a nível nacional e implementadas em cada núcleo regional assumiram características da metodologia da “investigação-ação”.

De um modo geral, poder-se-á inferir que uma das mais-valias do PNEP e que verdadeiramente o distinguiu de outros programas, foi o facto de se ter fundado como um “projeto

de ação” em que um grupo identifica um problema, adota determinados procedimentos para o resolver, avalia os resultados e reformula os procedimentos, caso o problema não seja solucionado. É, no fundo, uma “pesquisa ativa” que se baseia na premissa de que o agente da mudança seja capaz de fixar os objetivos para os quais um grupo se dirige, e que um grupo possa chegar a um domínio cada vez maior sobre as suas decisões e o seu devir (Guerra, 2002). Assim, a mudança surge como resultado da ação desenvolvida pelo grupo. Este propósito foi conseguido no núcleo regional de Braga, como se constata num artigo de Pereira (2010:6).

“O PNEP acabou por ser uma investigação-acção com inegável carácter prático (McKernan, 1996; Latorre, 2003) situada na actividade quotidiana de cada professor, e em cada professor, em última instância configurada e emergindo dessa mesma prática. Mas esse não foi o único indício de singularidade metodológica do PNEP enquanto investigação-acção. Com efeito, outra das singularidades do PNEP resultou da amplitude do plano oficialmente traçado”.

O contributo desta metodologia desenvolvida no PNEP é fundamental para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo claro de a transformar e de a melhorar. Este é também o objetivo último de todos os programas de formação. O comprometimento de alterar para qualificar e potenciar melhores resultados.

CAPÍTULO II

O ESTUDO

Neste capítulo explicita-se a investigação como o objeto e objetivo do estudo, as questões do estudo, a metodologia, o contexto em que ocorreu e as respectivas fases de desenvolvimento. Serão ainda apresentadas, fundamentadas e problematizadas as opções metodológicas.

2.1. Enquadramento metodológico do estudo

No quadro das duas grandes possibilidades de investigação, quantitativa e qualitativa, o nosso estudo enquadra-se dentro do campo qualitativo, pois toda a sua conceção e execução está assente em interpretações dos dados recolhidos por instrumentos, de natureza tipicamente qualitativa.

Assim, e de acordo com Cohen e Manion (1990), o objeto de investigação do paradigma interpretativo é formulado em termos de ação que abrange não só o comportamento físico, mas também, e sobretudo, os significados que lhe são atribuídos pelos atores e por todos aqueles que com eles interagem. O paradigma interpretativo, em contraste com a sua contrapartida normativa, caracteriza-se por uma preocupação com o indivíduo pelo que, nesta medida, o objeto da investigação social interpretativa, tal como o deste estudo, é a ação e não o comportamento.

Neste quadro, este estudo de natureza qualitativa insere-se no denominado “estudo de caso” visto tratar-se de uma abordagem metodológica de investigação, com a qual se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos (avaliação educativa), nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Bogdan e Biklen (1994) definem “estudo de caso” como uma observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento.

Por outro lado, Bell (1993) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. Cohen e Manion (1990) referem que o estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo. Estudos de campo são investigações de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador.

Coutinho e Chaves (2002), por sua vez, referem que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Da mesma forma, Ponte (2006), considera que:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”

Goetz e LeCompte (1984) defendem que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

2.2. Objeto, objetivos do estudo e instrumentos de recolha de dados

A avaliação em educação não pode perder o seu foco principal, para também não perder sua eficácia social e pedagógica (Habermas, 2003). Por outras palavras a avaliação das aprendizagens é fundamental na educação escolar e nos processos escolares por isso os esforços para mudar a educação exigem a melhoria das práticas de avaliação (Simão, 2008). Isto traz um sério problema ao professor a respeito das finalidades e dos papéis essenciais da avaliação na educação, o qual tem de o enfrentar ainda que mergulhado num quadro próprio de conhecimentos, valores, práticas, interesses e ideologias.

Neste contexto, tendo em conta o objeto deste estudo que são as práticas avaliativas do professores e os possíveis processos de mudança nas práticas de avaliação ocorridos nos professores, após a frequência do Programa de Formação PNEP, procurou-se dar resposta ao seguinte conjunto de questões:

1. Que conceções de avaliação têm os docentes?
2. Que importância tem para os docentes a avaliação no processo de ensino e aprendizagem?
3. Que domínios da língua são privilegiados na avaliação em Língua Portuguesa?

4. Que tipo de instrumentos utilizam os docentes para realizarem as avaliações das aprendizagens?
5. Que práticas foram alteradas ou privilegiadas após a frequência do PNEP?
6. O que é que os docentes que frequentaram o PNEP privilegiam nas avaliações que realizam com vista à melhoria das aprendizagens em Língua Portuguesa?

As questões apresentadas ancoram-se em perspetivas como as de Fernandes (2008) e Perrenoud (1999), segundo os quais as práticas avaliativas estão diretamente relacionadas com as conceções de avaliação dos docentes e, naturalmente, com as suas opções nas modalidades que aplicam.

Uma vez que a avaliação das aprendizagens deve constituir-se num processo de orientação educativa, contribuindo para a melhoria das práticas, devendo ser diversificada nos instrumentos e técnicas utilizados e acontecer de uma forma prolongada no tempo, com processos contínuos e sistemáticos (Fernandes, 2006; Alves & Machado, 2008) promulgados pela legislação em vigor no sistema educativo português, considerou-se oportuno, no âmbito deste estudo, conhecer quais as dinâmicas introduzidas pelas formações que os docentes frequentam, na sua atuação para a construção da autonomia da escola e do projeto.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) referem que a escolha de técnicas de recolha de dados que permitem aceder a informação pertinente e significativa para fazer o estudo do objeto de investigação selecionado, assim como a construção dos instrumentos para a recolha desses dados são, no quadro do modelo topológico da prática metodológica e investigativa definidos, decisões mais informadas e esclarecidas pelo pólo técnico do processo de investigação.

Numa perspetiva metodológica, a investigação qualitativa faz uso de uma vasta gama de técnicas de recolha de dados que podem ir da análise documental até à observação e ao inquérito, sendo que esta última técnica inclui diferentes modalidades de concretização que variam desde o mais estruturado, como o questionário de perguntas fechadas, ao menos estruturado, como é a entrevista aberta e não diretiva.

Neste estudo, orientado por uma metodologia de investigação qualitativa, para a concretização dos objetivos e resposta às questões formuladas, como técnica para a recolha de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada. “A entrevista em todas estas situações é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

Fairclough (2001) diz que a entrevista é a ferramenta favorita do investigador qualitativo: é fundamentalmente uma conversação durante e na qual se exercita a arte de fazer perguntas. Segundo o autor, vivemos atualmente na sociedade da entrevista, numa sociedade onde os seus membros parecem acreditar que a entrevista gera informação útil acerca das experiências da vida e dos seus significados. A entrevista de investigação, de acordo com Cohen e Manion (1994), é um diálogo entre um entrevistado e um entrevistador, com o propósito específico deste obter informação relevante para a investigação, centrado sobre o conteúdo especificado, pelos objetivos da investigação, tendente à descrição, à predição ou de explicitação sistemática do fenómeno.

A fundamentação pela opção desta técnica baseia-se no dizer de Ludke e André (1986:33) ao afirmarem que entrevista semiestruturada “é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”.

Outra razão que justifica a opção pela entrevista, para a recolha de dados prende-se com o facto de existir uma certa correspondência entre o objeto e os objetivos do estudo e a técnica de recolha de dados selecionada, já que a entrevista está orientada para um objetivo eminentemente de análise e interpretação (Cohen e Manion, 1994). A natureza semiestruturada da entrevista, ao permitir abordagens a propósitos e explicações complementares pode ajudar a superar o denominado problema da “limitação do método” e a tornar a investigação tão completa e equilibrada quanto possível (Cohen e Manion, 1994:332).

Neste ponto pretende-se delimitar aquele que é o objeto do estudo, ou seja, as práticas avaliativas dos professores do 1ºCEB que frequentaram o PNEP, tendo como ponto de análise, por um lado, as conceções que estas possuem e, por outro, a avaliação e as aprendizagens, como tarefas indissociáveis.

No que concerne ao pensamento e ideias educativas, na perspetiva de Cohen e Manion (1994:83), a educação moveu-se por ciclos de ideias só para voltar novamente ao ponto de partida. Um melhor entendimento dos objetivos e finalidades da educação e da história das ideias em educação evitaria muita da atividade a que se apelidou de “redescobrimto da roda”, ou seja, muito frequentemente, um novo grande programa educativo é pouco mais do que um que já esteve em vigor trinta anos atrás. No entanto, tendo em conta os objetivos do PNEP, o ME espera que as novas práticas de ensino correspondam igualmente a novas práticas de avaliação. Esta ideia é também partilhada por Sim-Sim (2007), Viana (2007) e Pereira (2010) quando referem que aquele

Programa de Formação procura uma atuação ao nível dos processos de aprendizagem iniciais, pressupondo formas de avaliação das aprendizagens que possibilitem a planificação e atuação do professor o mais precocemente possível.

Como objeto de estudo temos a avaliação, uma vez que a sua importância no contexto da escola atual é cada vez maior e mais exigente. As novas conceções de avaliação e as suas áreas de influência e ação requerem dos professores um mais amplo conjunto de competências e saberes neste domínio, facto pelo qual os docentes têm de investir no seu processo formativo para responderem, assertivamente, às novas responsabilidades através de formas de atuação consertadas, refletidas e esclarecidas.

Com este objeto, o estudo desenvolveu-se tendo por referência o PNEP e os objetivos nele definidos, os quais estão explicitados no capítulo 1.

O PNEP constituiu uma aposta de trabalho formativa e colaborativa, tendo como finalidade a melhoria qualitativa das aprendizagens da Língua Portuguesa dos alunos do 1ºCEB, particularmente nos níveis da compreensão de leitura e de expressão oral e escrita.

Este programa, concretizado pela articulação estabelecida entre os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidade na formação inicial de professores e os agrupamentos de escolas, deveria trazer aos docentes que o frequentaram, ferramentas cognitivas acrescidas para refletir sobre metodologias sistemáticas e estratégias de ensino em sala de aula e, sobre todo o processo de avaliação educativa, facto pelo qual constituem objetivos principais deste estudo:

- **Verificar** se ocorreram alterações nas conceções dos docentes do 1ºCEB que frequentaram o PNEP sobre avaliação e aprendizagens como tarefas indissociáveis;
- **Compreender** a importância atribuída pelos professores do 1ºCEB que frequentaram o PNEP à avaliação das aprendizagens no contexto da construção do saber e desenvolvimento de competências de literacia pelos alunos;
- **Conhecer** como são realizadas as avaliações no 1ºCEB, no âmbito da Língua Portuguesa, e quais as modalidades de avaliação privilegiadas pelos docentes.

2.3. Procedimentos de recolha e análise de dados

Tal como foi já referido no ponto anterior, a técnica principal para a recolha de dados para este estudo foi a entrevista semiestruturada.

Esta, de acordo com Lassard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), necessita de um propósito (tema, objetivos e dimensões) bem definido para permitir confrontar a perceção do “significado” atribuído pelos sujeitos aos factos e aos acontecimentos que vivenciam. Neste contexto, elaborou-se primeiramente um guião de entrevista que foi previamente validado com uma docente que não fez parte do grupo em estudo, para verificar da clareza das questões e da adequabilidade, do mesmo. O guião (Tabela 1) foi constituído por um conjunto de questões (abertas e fechadas, de forma a configurar a entrevista do tipo semiestruturado) acerca dos objetivos gerais da investigação.

Tabela 1: Tópicos de análise, categorias e subcategorias de análise.

Tópicos de análise	Categoria e subcategorias
1. Conceção dos docentes acerca da avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa	1.1. Conceção de avaliação 1.2. Importância da avaliação
2. Práticas pessoais de avaliação	2.1. Quando avalia 2.2. Que domínios privilegiam 2.3. Construção de instrumentos 2.4. Planificação da avaliação 2.5. Constrangimentos
3. Funções da avaliação	3.1. Finalidade da avaliação 3.2. Conhecimento dos processos de avaliação 3.3. Domínios da língua portuguesa privilegiados e posicionamento do docente 3.4. Planificação das atividades e relevância da avaliação
4. Papel da avaliação na formação	4.1. Sugestões emanadas do programa de formação 4.2. Novas modalidades de avaliação
5. Práticas alteradas após a frequência do Programa de Formação PNEP	5.1. Domínios da avaliação privilegiados 5.2. Formas de atuação 5.3. Benefícios para o docente

Tendo em consideração o quadro teórico sobre avaliação, em articulação com os objetivos do estudo, o guião foi estruturado à volta de cinco grandes tópicos, para que se pudesse proceder à definição das categorias e subcategorias de análise:

- Conceção dos docentes acerca da avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa;
- Práticas pessoais;
- Funções da avaliação;
- Papel da avaliação na formação;
- Práticas alteradas após a frequência do Programa de Formação PNEP.

Atendendo que, a forma de atuação dos docentes deriva das suas concepções teóricas (Habermas, 2003), com o primeiro tópico procurou-se compreender quais as concepções que os docentes têm de avaliação e se a mesma está relacionada com as concepções tidas como relevantes para a aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Pretendeu-se, ainda, averiguar qual a importância que a avaliação tem para cada uma das docentes participantes no estudo, tendo como referência principal o sucesso educativo dos alunos e o desenvolvimento biopsicossocial.

O segundo tópico incide sobre as especificidades das práticas pessoais de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa na medida em que os momentos avaliativos, a variedade de objetos - a leitura, a escrita, a oralidade, entre outros domínios de incidência da avaliação requerem a reflexão aprofundada sobre práticas específicas (Ferreira, 2007), ou seja, uma visão alargada mas ao mesmo tempo integrada de quando se avalia, o que se avalia, como se avalia e que condicionantes interferem na objetividade e rigor da avaliação, porque todos estes aspetos podem interferir no processo e enfatizar produtos ou processos. Nesta categoria procuramos ainda compreender quais os instrumentos privilegiados pelos docentes. Na verdade, como demonstram Hadji (1994) e Perrenoud (1999), as práticas de avaliações diferenciadas correspondem diferentes tipos de instrumentos, pois só deste modo se pode aceder à informação dos processos de aprendizagem. Ainda segundo os mesmos autores, merece relevância a planificação da avaliação, dado que, só esta permite aos profissionais de educação planear o trabalho posterior em função das necessidades e interesses dos seus alunos. Procurou-se identificar os principais constrangimentos e dificuldades com que as professoras se deparam ao implementar as diferentes modalidades de avaliação.

Com base no questionamento das práticas avaliativas enquadradas em parâmetros como os conhecimentos, os valores, as práticas dos docentes, a planificação, a relevância, a finalidade atribuída à avaliação e seus constrangimentos (Habermas, 2003), o terceiro tópico tem como objetivo compreender as funções da avaliação em Língua Portuguesa. Para tal definiram-se como categorias: as finalidades da avaliação, o conhecimento dos processos, os domínios de língua portuguesa privilegiados, e o posicionamento dos docentes, finalmente a planificação das atividades e a relevância da avaliação. Procurou-se assim, refletir sobre a influência que a avaliação produz no desenvolvimento do processo pedagógico das entrevistadas e como as opções metodológicas se articulam com os conhecimentos e com as práticas.

O quarto tópico, referente ao papel da avaliação na formação, considera o percurso de cada docente ao longo de todo o processo de avaliação e tem como finalidade verificar se as sugestões emanadas deste Programa de Formação PNEP foram tidas em conta e aplicadas nas práticas de avaliação docente.

Atendendo a que se procurou saber quais os domínios privilegiados, as formas de atuação e se as mesmas são benéficas, o quinto e último tópico objetiva elucidar e compreender de que modo é que práticas de avaliação das aprendizagens foram alteradas a partir do Programa de Formação PNEP.

2.4. Os sujeitos do estudo

Neste contexto, atendendo às finalidades e objetivos do estudo, a “população” onde se estuda o fenómeno da avaliação educativa descrito, tendo em vista a extração de conclusões, é formada concretamente pelos professores do 1ºCEB que frequentaram a formação PNEP.

No universo populacional referido, procurou-se que o estudo se realizasse no Agrupamento de Escolas do Ave do concelho da Póvoa de Lanhoso, distrito de Braga. Formalizou-se o pedido, através de carta dirigida à direção do Agrupamento de escolas, para que nos fosse possível a realização deste estudo, que passa pela aplicação das entrevistas aos docentes.

A área de abrangência do Agrupamento selecionado compreende 10 freguesias e apresenta características muito individuais, dada a sua reduzida dimensão. O corpo docente, durante o ano em que decorreu o estudo (2009/10) era constituído por cento e dois (102) professores. O conselho de docentes do 1ºCEB era constituído por vinte e dois docentes, sendo que apenas treze

participaram no Programa de Formação PNEP. Dos treze docentes do 1ºCEB que frequentavam o PNEP, apenas seis (6) professoras colaboraram no estudo.

Os participantes eram todos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os trinta e cinquenta e cinco anos, licenciadas e pertencentes ao Quadro de Agrupamento. Considerou-se sempre o princípio defendido por Bogdan e Biklen (1994), em que os sujeitos participantes na investigação qualitativa têm uma opinião relativa à sua participação, assumindo características de amizade e não formalização de um contrato, bem como foram cumpridos os princípios da confidencialidade e do respeito pelo trabalho de cada sujeito participante no estudo.

Assim, contactou-se individualmente os docentes, para marcar o dia e o horário que fosse do interesse de cada um.

As entrevistas realizadas foram gravadas e decorreram entre o dia nove de março e trinta de abril no ano letivo 2009/2010. Tiveram uma duração entre trinta e quarenta e cinco minutos, e decorreram em ambiente de escola. O local das entrevistas foi a biblioteca da sede de Agrupamento. Esta escolha acontece no sentido de considerarmos que o ambiente é agradável, apazível, que proporciona conforto aos entrevistados. Tendo sempre presente a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), que indica que a entrevista se deve assemelhar a uma conversa entre amigos, onde o investigador se torna sujeito participante, foi nossa preocupação revestir o momento de uma cordialidade entre os participantes e investigador.

Tivemos uma boa receptividade por parte dos entrevistados, que de forma calma, e com discursos fluentes, organizados e linguagem clara descreveram sobre a temática da avaliação.

A transcrição das entrevistas realizou-se tendo em conta as leituras realizadas e os pormenores recomendados e foram transcritas pela investigadora. Para Bogdan e Biklen (1994) as transcrições são os principais dados dos estudos realizados com entrevistas.

No tratamento dos dados provenientes das seis entrevistas, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (Quivy e Campenhoudt, 1992; Bardin, 1994; entre outros), no sentido de efetuar inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, ou seja, de acordo com Vala (1999), trata-se de fazer a desmontagem de um discurso e a construção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de linhas de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise. Apresentam-se no capítulo seguinte os resultados da referida análise.

CAPÍTULO III

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentam-se os dados recolhidos, procedendo-se à sua análise, interpretação e problematização. Os dados são apresentados segundo a lógica sequencial definida no capítulo anterior e assente nos seguintes cinco eixos:

1. Conceção dos docentes acerca da avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa;
2. Práticas pessoais;
3. Funções da avaliação;
4. Papel da avaliação na formação;
5. Práticas alteradas após a frequência do Programa de Formação PNEP.

Na síntese da informação recolhida sobre as concepções sobre a “Avaliação das aprendizagens” como foco da investigação, manteve-se a linguagem originalmente utilizada pelas professoras na sua abordagem reflexiva ao tema, dada a relevância que essa seleção terminológica e conceptual apresenta para esta análise. Com base no pressuposto enunciado, apresentam-se em anexo a transição integral de uma das seis entrevistas realizadas.

Em coerência com a análise interpretativa e reflexiva realizada neste capítulo serão posteriormente apresentadas as respostas às perguntas formuladas e que estão na base da investigação realizada.

3.1. Conceção dos docentes acerca da avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa

Avaliação é, por um lado, uma construção polissémica e, por outro lado, tem um carácter dinâmico, facto pelo qual, dos diversos momentos da sua evolução histórica, atendendo ao primeiro tópico da investigação, referem-se quatro desses momentos para a análise da relação entre concepções pedagógicas e os significados de avaliação.

O primeiro momento reporta-se a exames e a provas escolares como práticas de avaliação, utilizadas a partir do século XVI, no que se convencionou chamar “Pedagogia Tradicional” e da qual decorre a concepção de que avaliação e exame são a mesma coisa. Um segundo momento, com interesse para a investigação, remete para a concepção de avaliação como medida, que teve o seu auge com a denominada “Pedagogia Tecnista”. Seguidamente, evidencia-se a concepção da

avaliação como instrumento para a classificação e regulação do desempenho do aluno e, finalmente, refere-se a conceção qualitativa da avaliação caracterizada pelo delineamento flexível que permita um enfoque progressivo, isto é, a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto; supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo.

Atendendo a que o primeiro tópico da investigação se reporta a conceção dos professores que frequentaram o PNEP sobre avaliação das aprendizagens no 1ºCEB, foram estabelecidas nesta dimensão como elementos fundamentais de análise as seguintes duas categorias: a) conceito de avaliação e b) importância da avaliação, facto pelo qual a pergunta objetiva feita às entrevistadas foi: “Indique-me um conceito, uma definição de avaliação”.

Com esta pergunta foi possível verificar que as professoras do 1º ciclo entrevistadas apresentam conceções sobre a avaliação reveladores de que esta, independentemente do nível de ensino em que ocorra, não existe e não opera por si mesma, ela está sempre ao serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas conceções que fundamentam a proposta de ensino. A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma já que está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. A avaliação não ocorre num vazio conceptual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de valores e de ideologias, de desígnios, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. Neste contexto E1 afirma que:

E1 – “Para mim avaliar [pausa] é um processo [pausa] que implica inferir algo, isto em termos gerais. Agora, se estamos a falar de educação, é aferir conteúdos [pausa] ... Sendo isto um processo, não é só aferir, depois, temos que tirar as tais reflexões, não é, as ilações dessa aferição, para depois atuar”.

Esta professora define o processo de avaliação de um modo abrangente e global, enquadrado num processo de cariz nitidamente métrico e analítico (inferir, aferir). Ao se delimitar o campo da avaliação ao plano da educação escolar e ao defini-la como um *“aferir de conteúdos”*, a avaliação é remetida e centralizada no plano curricular, prescritivo e disciplinar, inscrita em normativos e orientações emanadas do poder político por deliberação da cultura social.

Decorre ainda da análise às respostas das docentes que ao considerarem a avaliação como “um julgar”, um “retificar”, “um apurar”, essa perspetiva situa a própria avaliação no plano do *“testar conhecimentos”*. De acordo com as conceções expressas pela maioria das entrevistadas, a avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento. Uma vez reconhecida essa

natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica. Na conceção destas docentes, a avaliação, como prática escolar, é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, dá-se num vazio conceitual e é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida nas práticas pedagógica e na replicação dos ensinamentos.

E2 – “...o professor em certa medida, de acordo com o que o ministério determina através do programa que tem de trabalhar com o aluno, avaliar se o discente atingiu aquilo que todos esperam que ele consiga atingir...”.

E3 – “...nós professores temos de avaliar em função de vários aspetos como os programas, os manuais, [pausa] ... e em certa medida o que os pais e a sociedade em geral querem que seja a escola e o que lá se aprenda, tendo como referência a escola do tempo deles...”.

E5 – “A escola de certa forma trabalha como o país quer ou seja trabalha conforme as indicações ministeriais neste momento trabalhamos para melhorar os resultados e, invertem-se os termos da qualidade com a quantidade”.

As docentes ao afirmarem que:

E4 – “...a avaliação é muito importante e muito exigente... ajuda a acompanhar o trabalho tanto do aluno como do professor e até dos pais...”.

E3 – “A avaliação favorece todos os intervenientes no processo educativo pois é o elemento fundamental no fornecimento do *feedback* sobre os processos de ensino e de aprendizagem que ajuda a regular o trabalho de cada interveniente, por isso, é um trabalho complicado que para ser corretamente executado requer muita atenção e exige bastante competência aos professores”.

Estas professoras inserem a avaliação num processo de regulação, que permite ao professor conhecer e adaptar as planificações e adequar todo o processo de ensino e aprendizagem, o que vai de encontro a Roldão (2005: 41), quando esta autora afirma que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam: o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução”.

Um segundo aspeto relevante no âmbito da avaliação constatado a partir das respostas das docentes é a perceção que elas têm de que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos diferentes atores envolvidos.

Esta regulação do processo implica a capacidade dos avaliadores interpretarem e atribuírem sentidos e significados à avaliação escolar, para que sejam capazes de produzir conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel, com base em concepções próprias, conhecimentos, vivências e valores como se evidencia com as seguintes respostas dadas.

E3 – “mas é forçosamente uma tomada de conhecimento e de o mostrar”.

E2 – “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. [pausa] ... Tem como principal objetivo promover o sucesso educativo, porque apela ao conhecimento”.

E5 – “a análise das aprendizagens feitas permitindo-nos a adequação de estratégias e competências...”.

E6 – “uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

Com base na informação produzida, as docentes enquadram-se na perspetiva avaliativa de Perrenoud (1999) e Hadji (1994) quando referem que a avaliação se inscreve num processo de formação complexo e exigente e que implica uma promoção no processo de crescimento que se prende, no entender das docentes, com a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Assim, a avaliação no contexto escolar, como prática formalmente organizada e sistematizada, realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos que, por sua vez, refletem valores e normas sociais.

Neste quadro, atendendo às respostas a seguir apresentadas, depreende-se que as práticas avaliativas têm como função servir à manutenção ou à transformação do individual e do social e não deve incidir em momentos específicos e isolados do trabalho pedagógico; a avaliação como processo deve iniciar, percorrer e concluir todo o processo educativo, facto pelo qual, em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma, está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino e enquadrando-se em várias categorias avaliativas como se demonstra com as respostas dadas pelas entrevistadas.

E3 – “Consiste na ponderação de uma nota a atribuir a um aluno numa determinada área, tendo em conta os critérios previamente definidos. É isso... é uma avaliação que eu faço, um

julgamento. ...[pausa] ...eu mas é difícil de explicar mas é forçosamente uma tomada de conhecimento e de o mostrar”.

E5 – “A avaliação é um processo que nos permite aferir o cumprimento dos objetivos a que nos propusemos, através dela conseguimos conhecer os pontos fortes e os pontos menos fortes de algo, ou alguém (...) Ahahah! Tem como finalidade a verificação e a análise das aprendizagens feitas permitindo-nos a adequação de estratégias e competências. É através da avaliação que os alunos demonstram as competências que atingiram”.

E6 – “Na minha opinião avaliar remete a pessoa em questão a uma apreciação, a uma análise, a um juízo ou até mesmo a um julgamento de algo (tarefa, ficha, ...)”.

Estas respostas sobre o conceito de avaliação, emanadas pelas entrevistadas vão ainda de encontro ao defendido por Pacheco (2002), como foi referenciado no enquadramento teórico deste estudo.

Neste contexto, a conceção de avaliação expressa pelas entrevistadas situa-se numa zona de transição entre avaliação de medida e de regulação, cujo objetivo é a criação de hierarquias de excelência em que os alunos são comparados e depois classificados em virtude de normativos institucionais e sociais, por completo definidos, ou em parte, pelo professor e pelos alunos de excelência, de acordo com Perrenoud (1999), e a avaliação qualitativa caracterizada pela preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazo, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de polaridade, passando-se da centralização da ênfase nos produtos para a focalização no processo (Perrenoud, 1999). Os dados obtidos com as entrevistas às seis docentes e anteriormente referidos, tornam claro que as docentes evidenciam conhecimentos e processos diferenciados de avaliação.

Relativamente à importância dada à avaliação, podemos inferir que as docentes a consideram importante e indiscutivelmente necessária para a operacionalização dos objetivos, do trabalho que se propõem realizar ao longo de um determinado período de tempo, como se comprova pelas respostas dadas.

E1 – “...é através da avaliação que podemos controlar o trabalho realizado num determinado tempo...”.

E4 – “...é ela que nos permite saber se cumprimos os objetos e a planificação que fizemos para o dia ou até mês e se está ou não apropriada, melhor ajustada...”.

Dos resultados obtidos constata-se que a generalidade das docentes não refere a avaliação como um parâmetro muito importante para a construção de aprendizagens seguintes.

E3 – “...eu acho que a avaliação deve marcar o início, acompanhar e encerrar um processo e um tempo, um período de trabalho [pausa] ...Consiste na ponderação de uma nota a atribuir a um aluno numa determinada área, tendo em conta os critérios previamente definidos”.

E6 – “No final do processo vemos o que fazemos se o aluno trabalhou para atingir as metas que foram estipuladas pela planificação...”.

A exceção a esta perspetiva ocorre com a entrevistada E5 que considera a avaliação essencial para definir e projetar o trabalho ao referir que após o processo de avaliação, numa dinâmica de espiral implicando consequências do processo *“Depois tem que haver uma ação”, “para depois atuar”*.

A docente refere que a avaliação projeta um trabalho em função do que se apurou ou do conhecimento que adveio de uma determinada ação avaliativa.

Quanto à modalidade de avaliação privilegiada, os dados mostram estarmos na presença de uma avaliação predominantemente sumativa, cuja função principal é a de contribuir para uma aferição da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo). Trata-se, portanto, de levantar num determinado momento informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem.

A perspetiva de avaliação evidenciada pelas docentes, ao definirem a avaliação como produto e quantidade, enquadra-se no domínio da avaliação sumativa já que se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na “nota” que, segundo Perrenoud (1999), é o objeto de desejo e sofrimento dos alunos, das suas famílias e até do próprio professor. Nesta lógica avaliativa predomina a matriz burocrática que empobrece a aprendizagem, pois estimula as ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.

Como síntese da análise interpretativa efetuada com o levantamento das definições e conceitos de reflexão apresentados pelas seis docentes, acerca das duas subcategorias que compunham este tópico de investigação, pode-se concluir que há uma certa convergência sobre o que é avaliação e qual a sua finalidade, já que, se denota uma coerência nos discursos, em que todos abordam o processo avaliativo como processo de desenvolvimento das aprendizagens.

A conceção das docentes sobre a importância da avaliação das aprendizagens em língua portuguesa tem por base as exigências dos contextos socioculturais, cívicos, profissionais e pessoais, do quotidiano de cada um e da globalização em particular, impõem um novo conceito que ultrapassa a tradicional ideia de escolarização e alfabetização, designado por literacia. Deste

conceito, que assenta na noção de proficiência da língua, emergem dois domínios principais: 1. “O que avaliar” e 2. “Para que avaliar”.

E1 – “Para melhorar sempre. Para [pausa], para [pausa] escolher estratégias, para [pausa] ver em que ponto os meus alunos estão, em que ponto os meus alunos perceberam, ou não, o que foi abordado e, depois, mediante isso, [pausa] delinear novas estratégias, ou então, continuar com o processo que tinha, se for esse o *feedback* retirado da avaliação, naturalmente, mas sempre para melhorar”.

E5 – “...temos de avaliar tudo para sabermos o que está a funcionar bem e também aquilo que não está a correr como nós queríamos, pois a língua portuguesa é a ferramenta que nos permite comunicar e compreender”.

E6 – “Sobre isso acho que na língua portuguesa, como é aquela com que nos comunicamos e é com ela que poderemos compreender o resto das coisas, temos de avaliar a fala, a linguagem, a escrita, a gramática, isto é, temos de avaliar todas as suas componentes, para através do processo de análise, que já referi,”.

A avaliação é, pois, uma das ferramentas que pode contribuir para a concretização da literacia como capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridas pela sociedade, ou seja, construir no sujeito um “continuum” de competências e hábitos de leitura, análise, interpretação, reflexão e análise crítica.

Sobre o objeto da avaliação, encontramos respostas genéricas, pouco claras e desarticuladas em que as docentes não identificam as diferentes finalidades da avaliação em língua portuguesa e a função da avaliação está muito centrada no “aferir” e no “medir”.

E3 – “Olha, em língua portuguesa é aferir os conhecimentos dos alunos em termos de escrita, leitura e também gramática ou como nós aprendemos agora conhecimento explícito e a oralidade. E é isso [pausa] ...Também há o discurso a fala que também é importante. É a língua portuguesa a língua que todos falamos”.

E4 – “Bem... na língua portuguesa e não só, a avaliação deve ajudar a verificar que nível de conhecimento, que patamar o aluno atingiu de acordo com os critérios do ministério da educação”.

E6 – “Avaliar é de forma muito objetiva medir. Depois pode-se falar muito acerca da avaliação, mas de forma concisa acho que para qualquer professor, avaliar é aferir aquilo que se ensinou”.

Embora a questão da avaliação seja complexa e polémica, e não goze de consensualidade, neste caso, as docentes direcionam a prática avaliativa (por que se avalia) para uma atividade de

obstáculo que o aluno tem de ultrapassar, demonstrando por replicação os ensinamentos ministrados ou construídos.

A exceção a esta perspectiva que se alheia da natureza qualitativa da avaliação, a qual adota um regime de progressão contínua, verifica-se nas entrevistadas E2 e E3 em que as docentes relatam e identificam domínios de avaliação específicos para a disciplina.

E5 – “Melhorar a literacia, a oralidade e a leitura dos alunos, ou seja que cada um seja capaz de exercer uma cidadania responsável e ativa.

Essa é a função mais importante para mim em língua portuguesa. Se bem que as funções da avaliação não se esgotam aqui, mas para mim esta é a mais importante, sobretudo para o professor. Eu avalio para compreender o processo”.

E3 – “Olha, em língua portuguesa tanto na escrita como na oralidade temos de centrar a nossa ação de trabalho no domínio expressivo e compreensivo, porque os dois no seu conjunto englobam todas as dimensões...”.

No que concerne “ao objeto a avaliar”, todas as entrevistadas sugerem que a avaliação decorre de um processo comum às várias disciplinas. Este facto que indicia uma conexão com a transversalidade disciplinar prevista para a língua portuguesa, ou seja, a língua portuguesa deve ser avaliada em todas as disciplinas e em todas as matérias. Este pressuposto assenta na ideia de que sendo a língua materna o suporte de todo o processo de desenvolvimento e ferramenta que o aluno utilizará em todas as ações das suas dinâmicas de vida, deve estar ao serviço de todas as disciplinas. A avaliação escolar deve, por isso, estar mais ao serviço do aluno do que do sistema educacional.

E1 – “Eu não encaro a língua portuguesa como uma disciplina estanque. A língua portuguesa é [pausa] como se fosse... Vamos comparar a educação humana, que tem um ramo mas é um todo e então, para mim, a língua portuguesa não é só língua portuguesa é [pausa] um todo, mas é obvio que, se estamos a falar especificamente, avalio, naquela disciplina para [pausa], voltámos ao mesmo, para ver se as estratégias adotadas foram as mais adequadas”.

E2 – “...a língua portuguesa entra em tudo, logo deve ser avaliada em todas as disciplinas...”.

E6 – “Aferir os conhecimentos e as vivências dos nossos alunos, o que já trazem quando começam a frequentar o novo ciclo ou um novo ano, e o que vai sendo adquirido”.

Considerando as respostas abaixo apresentadas, conclui-se que todas as docentes refletem uma visão globalizante de avaliação que abarque todos os domínios que compõem a língua portuguesa. Esta deve ser trabalhada e avaliada em todas as disciplinas que compõem o currículo

do aluno, na exata medida em que consideram a avaliação em língua portuguesa como uma componente educativa diferenciada. A avaliação nesta área prevê que a mesma seja efetuada nos diferentes níveis, os quais se encontram ligados às competências que cada nível da língua portuguesa comporta: a compreensão e expressão oral, o modo escrito, que engloba a leitura e a expressão escrita, o conhecimento explícito da língua, que envolve o desenvolvimento de processos metacognitivos e, por conseguinte, os processos gramaticais.

E1 – “Ponderar o progresso das aprendizagens efetuadas na língua portuguesa como sejam a leitura, a escrita, a gramática, análise textual, não me lembro de mais,... avaliar o aluno e por outro lado, não sei como explicar, mas é assim é o *feedback* que o professor necessita para que possa mudar ou adequar estratégias. Porque, pode não ter chegado como nos queríamos e o mal podia estar em nós”.

E3 – “A avaliação está presente nesta na língua portuguesa e em tantas outras para que possamos verificar como a aprendizagem está na escrita, na utilização da língua, na gramática, no funcionamento da língua e noutros domínios. [pausa] ... Se o aluno já atingiu as metas que o professor se propôs a avaliar”.

E4 – “A função em língua portuguesa é precisamente isto. Avaliar até que ponto os alunos adquiriram os conhecimentos nessa área, nas áreas que compõem a língua portuguesa. Não é... é isso...”.

3.2. Práticas pessoais de avaliação em língua portuguesa

A avaliação escolar, também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino realizada em contexto escolar. A principal função é auxiliar o professor, a escola e o próprio sistema educativo no aperfeiçoamento do ensino.

Desde que realizada com práticas assertivas e com critérios de adequabilidade, a avaliação fornece informações que possibilitam tomar decisões sobre os recursos educacionais que devem ser mobilizados quando se quer tomar o ensino mais efetivo. A avaliação é, portanto, uma prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está a desenvolver, no qual o desempenho do professor e outros recursos devem ser modificados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos coletivamente pela sociedade e pela escola.

Atendendo à relevância que as práticas pessoais têm para o desenvolvimento do processo educativo, neste tópico foram compreendidas as subcategorias relativas ao “quando avalia”,

“domínios privilegiados”, “construção de instrumentos de avaliação”, “planificação da avaliação” e “constrangimentos”.

A avaliação escolar é fundamental porque sistemática, global e contínua, ajuda no aperfeiçoamento pedagógico de atuação dos docentes e da escola, permite aferir o grau de concretização, ou não, dos objetivos de ensino, assim como diagnosticar as dificuldades e facilidades do aluno, e ainda ajuda a compreender o processo de aprendizagem que está a percorrer. Utilizada de forma transparente e participativa, permite também ao aluno reconhecer as suas próprias necessidades, desenvolver a consciência da sua situação escolar e orientar os seus esforços e trabalhos na direção dos critérios de exigência definidos pela escola.

Neste quadro, pela análise das respostas dadas pelas professoras, constata-se que, embora havendo preocupação das docentes com os momentos e tempos de avaliação, as práticas de avaliação em língua portuguesa para as docentes do estudo passam por processos pouco globais e sistematizados, onde se nota a ausência de uma sequência de etapas que vão desde a avaliação diagnóstica, diária, formativa, sumativa e qualitativa. Emerge, ainda, que o processo de avaliação escolar está muito ligado a momentos temporais (finais de período escolar) e a normativos legais.

E1 – “À minha avaliação pessoal, que é diária, que é o saber estar, o saber falar, o saber expor, o saber interpretar, o saber [pausa] relatar um acontecimento, tudo são elementos avaliativos para mim, o que transmite sentimentos, e depois, temos a parte mais formal, até uma simples ficha de trabalho, pode-me dar um *feedback* para notar aquela parte que menos gosto, que é mesmo assim. Depois temos aquela avaliação formal propriamente dita, que é feita pela ficha formativa, ou universal na área da língua portuguesa”.

É de salientar o facto da entrevistada considerar necessário avaliar os diferentes saberes, para além de referir, ainda, a existência de um *feedback* que é considerado imprescindível para se consciencializar das deficiências e lacunas do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido.

E1 – “Eu acho que a avaliação, em todas as disciplinas, acho que é um todo, a avaliação é um processo, é obvio que [pausa] se temos aquela avaliação mais formal, e essa, é obvio que é mais a escrita que nós temos que avaliar mas [pausa] vou ver se me consigo explicar... Eu acho que o miúdo, quando estão a escrever [pausa] é porque também algum processo de oralidade foi desenvolvido. Os diferentes domínios co-relacionam-se entre si. Claro que [pausa] se fosse a ver só a parte oral, é obvio que o desempenho deles é manifestamente mais positivo, manifestamente melhor que na parte escrita e é obvio que também tenho que ter em conta, não é, porque isto é uma avaliação contínua”.

E2 – “(...) avalio quando é estabelecido conforme o conselho de docentes, não, de ano, queria dizer... pois mas também o faço diariamente e avalio tudo o aluno como ele é e o que é capaz relativamente aos diferentes domínios das disciplinas...”.

A formalização da avaliação ocorre principalmente em função dos documentos internos e da legislação em vigor que normativiza práticas específicas.

No entanto, da resposta dadas por E1 e E2, anteriormente referidas, emerge a necessidade de uma avaliação diferenciada relativamente às diferentes competências que a criança tem de adquirir nos diferentes domínios da língua portuguesa e considera que é necessário assegurar, simultaneamente, a continuidade do processo de avaliação.

E.3 – “...é obvio que também tenho que ter em conta, não é, que a avaliação é contínua.”.

E5 – “Geralmente, nós professores temos sempre a tendência para avaliar os alunos de acordo com o ponto em que nos encontramos a trabalhar e isso por vezes faz-nos esquecer todo o percurso realizado, mas é claro e faz todo o sentido que a avaliação deve ser contínua, pois só assim conseguimos compreender o processo de desenvolvimento de um aluno...”.

Neste contexto, atendendo ao carácter de continuidade referido anteriormente pelas três docentes, assume-se que a avaliação é informativa, na medida em que informa os atores do processo educativo: a) informa o professor dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica, possibilitando-lhe regular a sua ação a partir dos dados; b) informa o aluno do ponto em que se encontra, para tomar consciência das dificuldades, ajudando-o assim a tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. A continuidade anteriormente referida pelas docentes é uma das características da avaliação formativa, que deve estar inscrita no centro do processo educativo e formativo, proporcionando uma articulação mais eficaz e constante entre recolha da informação e a ação remediadora.

E4 – “Eu procuro avaliar todos os dias, mas é verdade que temos depois aqueles momentos, os mais formais e os que ministério liga mais em que aí sim, a avaliação é mais rigorosa. Todos sabemos que o que importa mais é essa que se faz no fim dos períodos, a avaliação sumativa, porque temos de preencher as fichas de informação...”.

Da informação expressa pelas entrevistadas, ressalta, mais uma vez, a ideia de que há um privilegiar da “avaliação sumativa” que constitui um balanço parcial ou total, de um conjunto de aprendizagens em detrimento da “avaliação formativa” que considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem e procura descobrir os processos que lhe permitirão reorientar o aluno no sentido de progredir na sua aprendizagem.

Relativamente aos “domínios avaliados” considerados pelas professoras entrevistadas, estes relacionam-se com as diferentes formas de avaliação. Na opinião de E1 e E3, as avaliações estão interligadas e os resultados serão sempre relacionados. Já para a E5 a oralidade requer outro tipo de avaliação, no seu entender, mais cuidado e atento.

E1 – “Aos diferentes domínios correspondem diferentes avaliações como é natural. Mas também, se na oralidade o desempenho não for melhor, implica que na escrita também as coisas não resultem também da melhor forma mas, há uma diferença, isso é inegável, até porque há uma avaliação minha, pessoal, e depois uma avaliação formal, a que sou obrigada, pelo regulamento interno, que me obriga a fazer essa avaliação mais formal mas [pausa] os parâmetros são diferentes, acho que sim, embora continue a dizer que sou muito interdidata.”.

E2 – “Eu quando faço a avaliação formal dos alunos, faço isso. Portanto discrimino os diferentes domínios: leitura, compreensão e escrita. Aliás nos critérios de correção estão definidos os diferentes domínios”.

E3 – “(...) avaliamos o domínio da escrita, avaliamos o domínio da oralidade. Dentro da escrita avaliamos vários aspetos. A ortografia a riqueza de ideias, a sua articulação e o vocabulário [pausa] No entanto há aspetos que estão ligados. Uma criança que não tem boa oralidade dificilmente escreve com correção. Por isso aos diferentes domínios correspondem diferentes práticas de avaliação.

Não se pode avaliar a interpretação da mesma forma que se avalia o conhecimento da língua e outras coisas. A leitura todos os domínios têm diferentes avaliações”.

E4 – “Eu acho que devo avaliar tudo, mas para mim professora avaliar a oralidade, a escrita e a leitura. O funcionamento da língua, se a língua portuguesa avalia a escrita, a oralidade [pausa], a escrita que tem a ver com o raciocínio, também, em si, mas...”.

E6 – “Eu tenho por norma dar mais cotação numa ficha, cuja pergunta é de criatividade, de inventar, de engendrar, de produzir ou de compor um texto escrito seja ele de que tipo for, do que propriamente responder a um questionário em que as respostas se encontrem no texto. Pois nesta última o aluno só tem de deslocar a informação para um local próprio (questionário). Naturalmente que lhe estou a dizer que avalio de diferente forma os diferentes domínios”.

Neste último caso, a entrevistada E6, na forma de avaliar os diferentes domínios em língua portuguesa abstrai-se do caráter de objetividade e rigor que deve presidir ao processo e entra no domínio da valorização pessoal em função de critérios próprios e particulares, dependentes do que considera mais ou menos relevante, mais ou menos importante. Ressalva, no entanto, que diferencia a avaliação dos diferentes domínios, não especificando os procedimentos, mas denota uma preocupação em utilizar diferentes práticas avaliativas, tendo em linha de conta ‘aquilo’ que pretende avaliar, não descurando a necessidade de entrecruzar diferentes aspetos, como é o caso

quando refere que *“Dentro da escrita avaliamos vários aspetos: a ortografia a riqueza de ideias, a sua articulação e o vocabulário”*.

Reconhecendo-se a existência de alguma continuidade no processo de avaliação, parece no entanto poder inferir-se das respostas atrás transcritas que, em língua portuguesa, a avaliação ainda não é feita com a definição clara e objetiva das competências que são avaliadas, isto é, nenhuma docente refere separadamente a avaliação da compreensão do oral, da expressão oral, da leitura e da sua compreensão, da expressão escrita ou do conhecimento explícito da língua.

Neste aspeto sobressai ainda que os docentes valorizam a articulação dos saberes, encontrando informações complementares entre os domínios avaliados, relacionando os avanços e as dificuldades verificados no processo de avaliação das aprendizagens.

Quanto aos “recursos para a avaliação”, o importante é que sejam relevantes no processo, fornecendo dados que possibilitem ao professor compreender o que o aluno aprendeu ou não, para fazer intervenções que o ajudem a superar suas dificuldades e a progredir no desenvolvimento de competências. Nesse quadro, a avaliação deve recorrer ao apoio de múltiplos instrumentos de recolha de informações, sempre de acordo com as características do plano de ensino, isto é, dos objetivos definidos em função dos níveis de atividade e participação do aluno e que estão, deste modo, ao serviço da inclusão dos alunos no seu processo de aprendizagem e formação. Isso faz com que os diversos instrumentos de avaliação utilizados sejam organizados em torno de atividades que tenham sentido e relevância para os alunos, em detrimento de exercícios mecânicos e artificiais.

Da análise dos conteúdos das entrevistas, realça-se que as docentes entendem os instrumentos de avaliação como um guia de orientação, a fonte que fornece dados que possibilitam ao professor compreender o aluno e a delinear estratégias de ação e intervenção.

E3 – “para avaliar uso vários recursos. Faço registos escritos da realização do aluno em diferentes áreas que estamos a trabalhar [pausa]. Também costumo usar com regularidade listas de verificação, fichas de registo de dados e como penso que todos os professores fazem, utilizo as fichas de trabalho dos livros, construo fichas apropriadas ao tema, as fichas e os testes construídos em conselho de docentes, etc.”.

E5 – “Geralmente a avaliação dos domínios relacionados com a oralidade é registada por mim em grelhas e tabelas, e os trabalhos de domínio da escrita são avaliados em fichas de trabalho, fichas de avaliação, trabalhos diários nos manuais e cadernos”.

Nota-se aqui uma avaliação centrada no aluno que tem por referencial o conhecimento adquirido e a sua projeção e influência no conhecimento a construir. Há a distinção entre oralidade

e escrita, onde na primeira dimensão é referida a dificuldade de avaliação em virtude da não existência de um registo material para as componentes da linguagem como a fluência, semântica, sintaxe, morfologia e essencialmente a pragmática.

E6 – “Quanto aos instrumentos que eu utilizo no meu dia a dia, são os registos de avaliação contínua, as grelhas de observação direta, o resultado das fichas de diagnóstico, das fichas formativas, das fichas trimestrais, a organização do portefólio do aluno, a lista de verificação de presenças (livro de ponto), questionários, registos de incidentes críticos... [pausa] Outros instrumentos como as fichas trimestrais estão sujeitos a uma avaliação da parte de um conselho de ano. Só depois dessa aprovação e análise é que as fichas estão prontas para ser realizadas”.

Torna-se evidente pelo conteúdo do segundo parágrafo da resposta anterior que, apesar de toda a gama de material referido para sistematização da avaliação, esta depende mais de uma ação externa e descentralizada do aluno (normativos legais) do que das suas idiossincrasias (ano de escolaridade, contexto socioambiental e familiar, condições económicas, apoios necessários, capacidade de realização...) e dos facilitadores do processo educativo como sejam o professor, as condições da escola, o número de alunos na turma. Ou seja, a avaliação tem significado e é validada quando se reveste de carácter formal e com recurso a instrumentos normalizados.

Relativamente a E2 que afirma *“Os instrumentos que utilizo diariamente são muito objetivos e sempre de acordo com as características da turma e do aluno que estou a avaliar”*, percebe-se que esses instrumentos valorizam o carácter formativo da avaliação, em que o professor assume atitudes comprometidas com o sucesso e o desenvolvimento de seus alunos, já que para além de um acompanhamento diário, a avaliação tem como foco de análise a individualidade e não a homogeneidade, o que lhe permite definir e seleccionar estratégias específicas e individualizadas.

Todas as docentes referem que utilizam instrumentos de registo baseados, sobretudo em fichas, testes e grelhas de registo de observações. Importa ainda realçar as referências à autoavaliação e a todo um processo descritivo do trabalho de cada aluno, o qual facilita a tomada de decisão do professor.

Os docentes utilizam outros instrumentos que disponibilizam na sua sala de aula e que ficam acessíveis a todo o grupo/turma, possibilitando uma avaliação contínua de cada um:

E1 – “Eu preciso sempre de elementos pessoais o que é, a observação direta, a conversa, a observação das atitudes, o empenho com que os garotos estão nas tarefas propostas. Sem dúvida nenhuma, isso é uma [pausa] perspectiva mais enriquecedora das aprendizagens dos alunos. A formal, por si só, inibe-os, tenho casos de alunos que [pausa] na avaliação formal não têm os níveis que tenham mostrado, mas é obrigatório.

Faço registos num quadro de comportamentos, num quadro da leitura, que faço diariamente com os miúdos, faço [pausa] a avaliação das fichas, faço das fichas de trabalho, não é, e depois, temos as fichas também, as fichas obrigatórias, mas aquelas fichas de trabalho diárias sempre para consolidar o conteúdo da avaliação”.

E2 – “Uns domínios avalio de forma mais informal mas utilizo também frequentemente instrumentos específicos.

Utilizo para avaliar a leitura, a oralidade e a participação, a minha memória, o meu registo e toda a possibilidade que tenho de o fazer, porque estou todos os dias com os meninos. Mas se for uma ficha de interpretação de um texto, e sobretudo nas fichas mensais, utilizo uma grelha de cotação criada para isso especificamente”.

E3 – “Utilizo grelhas por exemplo, mas há instrumentos de recolha de informação por exemplo um teste”.

E4 – “Os instrumentos que utiliza para avaliar são realizações diárias, tanto escritas como orais; questionários, grelhas de observação; auto e heteroavaliação”.

E5 – “Elaboro todos os instrumentos tendo em conta a turma, o ano que leciono e os alunos da turma. Fichas diagnósticas, formativas e sumativas, fichas de trabalho, a participação e o empenho (registados em grelhas construídas para o efeito)”.

Em suma, os instrumentos de avaliação são referidos pelas docentes como uma ferramenta que permite obter um conjunto de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem. Segundo as seis docentes, os instrumentos de avaliação possibilitam ao professor reunir indicadores de desenvolvimento, ou não, de conhecimentos e competências, de avanços e conquistas, de tensões e sofrimentos sobre o aluno. Ao interpretarem esses dados as docentes tentam compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como sistematizar os avanços projetando-os em novas etapas do conhecimento ou rever metas, estabelecer novas diretrizes, propor outras formas de ensinar, gerando assim novas aprendizagens.

As docentes nos seus discursos não descrevem objetivamente os procedimentos para a construção dos instrumentos de avaliação, embora façam alusão ao seu uso. Das poucas referências encontradas constata-se que o processo de desenvolver e construir instrumentos é comum à grande maioria das entrevistadas.

E1 – “Os materiais utilizados na avaliação, como é prática, isto é por vezes reunimos e fornecemos materiais uns aos outros...o professor que tem uma boa ficha costuma disponibilizá-la aos colegas...”.

E3 – “por vezes utilizo material dos livros, da internet, outras vezes, quando quero uma coisa mais específica, faço eu esse material, ou vejo se algum colega tem... se tem uma ficha boa...”.

E4 – “Pode-se arranjar material ...muito bom em muitos lados...”.

E6 – “Uma boa prática entre os docentes é a troca de materiais entre si. Só assim a palavra Agrupamento tem o seu verdadeiro sentido, Agrupamento de agrupar, agrupar de grupo e grupo de equipa. [pausa] Alguns instrumentos de avaliação são trocados entre os docentes e estes são reajustados/mudados/alterados relativamente às necessidades da avaliação da turma ou do aluno”.

Todas as professoras referem que adotam instrumentos que lhes são fornecidos por outros colegas, ou no seu grupo de trabalho.

O recurso à Internet também é utilizado pelos professores para adquirir materiais de apoio à avaliação, que lhes permitem alterar as informações e lhes servem de base à construção de outros, mais adequados.

A variedade de instrumentos referidos pelas entrevistadas favorece a individualização do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que esta última seja uma experiência que se dá no individual e no coletivo, mas deve ser única, específica para cada aluno enquanto aprendiz. Para as docentes, a escolha de diferentes instrumentos permite-lhe uma visão mais apurada do progresso de cada indivíduo por meio da comparação dos alunos com seus desempenhos anteriores e não tendo como referência outros alunos, o que normalmente acontece.

Por fim, na amplitude e variedade de instrumentos e de informações produzidas, os factos sobre o ensino e a aprendizagem não se devem consubstanciar numa forma redundante e final, antes, pelo contrário, é necessário procurar a sua essência nas informações fornecidas pelos instrumentos ao longo de todo o processo que conduza à construção de um cenário objetivo e facilitador da interpretação da história de cada aluno, sob o olhar criterioso de professor e do próprio aluno.

Relativamente à planificação da avaliação, as docentes referem que esta deve constituir-se como uma ação regulada e refletida em função de um presente e de um futuro esboçado por um projeto, tanto no sentido pedagógico, quanto no domínio individual. Planificar a avaliação implica para professores, alunos, e demais atores do processo educativo a formulação de questões sobre o “O que se ensina?”, “Porque se ensina?”, “Como se ensina?”, “É possível aos alunos aprender o que se ensina?”

Estas problematizações levantam a necessidade da planificação, direcionar o foco, a reflexão e o acompanhamento do efeito das ações didáticas organizadas para a avaliação, tendo em vista que os alunos aprendam.

Com a planificação da avaliação, o professor estabelece metas a alcançar que dizem respeito a noções, conceitos, habilidades e atitudes que deseja ver desenvolvidos nos seus alunos e

que se relacionam tanto com as intenções de formação da instituição escolar, quanto com as metas do projeto pedagógico. Planear a avaliação implica seleção e elaboração dos instrumentos adequados como se constata pelas respostas dadas:

E1 – “Em conselho de ano, são feitas propostas que são refletidas e são debatidas as melhores [pausa] fichas de trabalho, para que todos os colegas de ano utilizam essas mesmas fichas, tendo por base uma planificação igual, e consequentemente uma mesma unidade de critério na avaliação”.

E6 – “... é assim as fichas que fazemos em conselho de ano funcionam como um instrumento de avaliação de um determinado número de conteúdos que trabalhamos ao longo do período”.

A avaliação é planificada nos conselhos de ano denotando-se, por parte dos docentes, algum trabalho colaborativo na construção e no delinear de procedimentos que uniformizem a avaliação e, por isso, a tornem mais clara e objetiva. Contudo, estas reuniões não resultam da vontade própria dos docentes, elas acontecem em função do previsto em regulamento interno do Agrupamento e são agendadas para preparar a avaliação sumativa trimestral. Neste quadro, a planificação da avaliação referida pelas docentes reduz-se a momentos formais impostos, uma vez por período, facto que lhe confere inconsistência já que não há articulação ao nível da planificação da avaliação diária e contínua.

Para a entrevistada E1, a planificação da avaliação assenta na reflexão e individualização do ensino e está ligada principalmente a metodologias organizacionais de trabalho e associada à estruturação dos instrumentos de consolidação e aferição de resultados:

E1 – “Há sempre uma reflexão que sucede a um momento de avaliação [pausa] e essa reflexão, [pausa] leva inevitavelmente a mudanças, ou não, mas sempre mudanças não é, de postura, de saber... De até utilizar novas metodologias de ensino, de abordagem...”.

E1 – “Cada grupo [pausa] cada caso é um caso e [pausa], no meu caso pessoal eu tenho uma turma que deveria trabalhar mais o trabalho de grupo, mas isso...

Pois, eu dei o exemplo do trabalho de grupo porque, só para fazer compreender que o trabalho de grupo é uma atividade a desenvolver na sala de aula, tal como, a ficha de trabalho com cálculo, ou uma pesquisa, ou uma produção de texto e, quando se planifica essas atividades, planifica-se a forma de as avaliar.

(...) por exemplo, no trabalho de grupo, até a forma de constituição do grupo vem muito das ilações tiradas da avaliação anterior. Até porque é um trabalho, acho eu, que pode ser uma boa estratégia para alunos com mais dificuldades”.

O registo de informações com base na planificação do trabalho a realizar e a sua implicação no desenvolvimento das ações são a principal marca desta subcategoria de análise. Das respostas

dadas, depreende-se que a generalidade das docentes participantes no estudo, conforme as respostas a seguir apresentadas, planificam a avaliação e esta é considerada no desenvolvimento de ações futuras.

E6 – “Paralelamente às planificações, tenho uma série de grelhas que eu utilizo, estas estão adaptadas a qualquer texto. Os questionários dos temas abordados também dão uma resposta rápida e eficaz se o aluno reteve ou não a informação dada pelo docente”.

E3 – “Obrigatório claro. Eu quando planifico tenho a certeza absoluta que a atividade é avaliada para perceber a forma como os alunos a rececionaram. [pausa] Se eu não avalio não posso compreender se ela resultou ou não. No fundo é o *feedback*. Por isso é que as planificações são alteradas”.

No que concerne ao 1ºCEB, atendendo às particularidades da monodocência que o caracterizam, emerge das declarações das docentes entrevistadas, que as planificações aparecem como fruto do trabalho a desenvolver, sem incluir formas de avaliação devidamente instrumentadas, o que pode originar que a avaliação possa não ser tão rigorosa, objetiva e equitativa.

Por outro lado verifica-se que, de uma maneira geral, as docentes entrevistadas consideram que a avaliação no 1º ciclo deve ser continuada ao longo dos diferentes anos uma vez que a monodocência, a permanência do docente na mesma escola e, na maioria dos casos, com os mesmos alunos, permite essa forma de avaliação.

E2 – “Uma das particularidades do 1º ciclo é o trabalho diário e contínuo. Todos os dias e todas as horas eu ponho uma intenção nas aulas que planifico. Logicamente que consigo compreender se atingi os objetivos. A avaliação que faço é através do nível de desempenho do aluno e aí eu estou a avaliar. Ou seja eu avalio pelo grau de consecução da tarefa realizada. Embora, não tenha mecanismos formais de avaliação na minha planificação, eu quando estou a ler um texto estou a avalia-lo. Compreende, não sei se sei explicar isto”.

E3 – “É assim. A planificação e a avaliação ocorrem sempre nos momentos formais. Depois há toda uma atividade diária que também é planificada e avaliada. Além dos domínios académicos como sejam a leitura, escrita, gramática como já referi atrás, analiso um conjunto de posturas dos alunos que me possibilitam avaliar as aprendizagens em língua portuguesa”.

Resulta pois que as ações e avaliações futuras decorrem das anteriores avaliações. Dos dados não fica claro se esta metodologia é uma prática regular, sistemática e globalizante das planificações diárias docentes, ou se apenas é utilizada como processo de desenvolvimento de ações futuras em sala de aula.

No domínio dos constrangimentos que se colocam à avaliação e à sua planificação, as docentes reconhecem que estes resultam principalmente da função social da escola ao visar a

formação integral do indivíduo através do desenvolvimento de suas competências e habilidades no sentido de o preparar para o exercício efetivo da cidadania. Todavia, a heterogeneidade, a estratificação social, as idiosincrasias, os contextos da ação, o quadro de valores, os conhecimentos e práticas, as expectativas, as perspectivas futuras e valorização da escola por parte das famílias e dos alunos, constituem um quadro complexo de inter-relações que criam alguns constrangimentos à avaliação. Por outro lado, o objetivo de equidade e igualdade de oportunidades decorre essencialmente do contributo da avaliação qualitativa pela certificação de competências, aspetos que tornam a avaliação exigente, complexa, não consensual e sempre sujeita à problematização e à dúvida. No entanto, apesar da complexidade referida em cinco das seis entrevistas não há registo desses constrangimentos.

E1 – “Penso que... se as coisas, o trabalho, estiver devidamente estruturado e planificado, avaliar não é difícil, até porque a avaliação neste momento a avaliação está muito bem definida pelas orientações que vêm da tutela. Avaliar não causa nenhum constrangimento”.

E2 – “Para mim avaliar não é difícil! Procuro ser justa com os alunos cumprir o que é trabalhado e definido nas reuniões e no que determina o ministério...”.

E4 – “não, não.... não sinto dificuldades em avaliar...”.

E6 – “constrangimento! Não há qualquer constrangimento, temos de seguir as orientações, concordando ou não, por isso não vejo como possam existir constrangimentos”.

No domínio dos constrangimentos relativos à avaliação só a entrevistada E3 refere:

E3 – “(...) é claro, por vezes custa-me avaliar com os mesmos critérios e da mesma forma, alunos que pela sua natureza... sabes capacidades.... ou que tem pais que não querem saber, que não lhe dão apoio nenhum e por vezes até vem com fome para a escola, e isso cria-me alguns constrangimentos, mas temos de seguir as orientações”.

Para a maioria das entrevistadas, avaliar não é um problema. A avaliação decorre naturalmente interligando-se nas diferentes disciplinas. Para as docentes a conceção de avaliação em língua portuguesa como referencial de comunicação e de operacionalização de conhecimentos e competências, assim como alavanca de todos os outros saberes, é encarada como um processo igual à avaliação de qualquer outra disciplina.

3.3. Funções da avaliação

Neste ponto da análise serão trabalhadas as seguintes subcategorias: “Finalidade da avaliação”; “Conhecimento dos processos de avaliação”; “Domínios de aprendizagem privilegiados”; “Posicionamento dos docentes”; “Planificação das atividades de avaliação” e “Relevância da avaliação”.

Quanto à finalidade da avaliação, as docentes consideram que a ela permite ajustar estratégias de ensino e aprendizagem mais favoráveis e adequadas ao seu grupo/turma, que se refletirão no conhecimento individual de cada um dos alunos e, consequentemente, no seu sucesso.

E5 – “A informação obtida serve para verificar se as competências foram adquiridas e caso o não tenham sido é através desta informação que se irá reformular/adequar métodos e estratégias, o processo ensino/aprendizagem”.

E5 – “Para mobilizar e coordenar os recursos educativos com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos. E deste modo melhorar o desempenho escolar das crianças”.

E4 – “Bom para mim avaliar ... serve para ter um melhor conhecimento do aluno, regular a aprendizagem. É isto... perceber melhor o que estou a ensinar”.

De acordo com E3, a avaliação, para além de permitir individualizar o processo de ensino e aprendizagem, projeta-se ainda na compreensão do mesmo.

E3 – “é muito importante individualizar as atividades, pois se o aluno já aprendeu tem de ir mais além. Permite individualizar. Dou mais aqueles que já conseguiram e vou atrás ver os que ainda precisam de ajuda... não sei se me fiz compreender... eu tiro conclusões com a avaliação...percebes?”.

O conhecimento e implementação dos diferentes processos de avaliação pelos docentes (diagnóstica, contínua, sumativa, formativa, qualitativa...), permite-lhes tratar e trabalhar cientificamente o processo da ação educativa do qual a avaliação é uma componente fundamental. Neste sentido, a ação pedagógica vai mais ao encontro das reais necessidades dos alunos e das finalidades educativas do que a cultura social e política definiram e moldaram para a função da escola que, embora compartilhada e reconhecida pela sociedade maioritária como integrante de uma dada cultura nacional, se deve articular com a vida social dos alunos e o sistema onde interagem.

E2 – “Eu acho que se fizermos uma avaliação bem-feita, não é bem feita!, é seguirmos as diferentes etapas ou processos, isso ajuda-nos muito a resolver alguns problemas dos alunos que diga-se, não são todos iguais, não trabalham nem aprendem da mesma maneira...”.

E5 – “Isto é complicado. A escola também está sujeita aos maneirismos. Eu já passei pela pedagogia por objetivos e tudo isso. Agora é verdade que se se fizer uma avaliação sistematizada podemos responder melhor às necessidades dos alunos e atender de forma mais adequada e até justa aos diferentes tipos de alunos, pois uns são da cidade, outros vivem em meios rurais, uns tem boas condições, outros tem todas as privações.... Percebes!?”.

No domínio do conhecimento dos processos de avaliação constata-se que os docentes referem principalmente a avaliação diária, contínua e sumativa.

E6 – “A avaliação obtida é analisada/observada/decomposta para ter um determinado peso na avaliação mensal/trimestral e final do aluno”.

E5 – “Eu quando avalio, tenho sempre em conta a finalidade da avaliação: No início do ano letivo faço a avaliação diagnóstica que tem como função essencial de verificar se o aluno está na posse de certas aprendizagens necessárias para iniciar o programa.

A avaliação formativa para determinar a posição do aluno ao longo do ano letivo, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar soluções.

A avaliação sumativa no final de cada período, para aferir os resultados e também para classificar os alunos”.

Conclui-se da informação expressa pelas entrevistadas que a avaliação diária verifica, apoia e complementa um processo que aparece externamente ligado à atribuição de uma nota ou designação. Regista-se também uma crescente deslocação da avaliação formativa para a avaliação sumativa, embora as docentes diferenciem a avaliação mediante as finalidades que lhe estão subjacentes.

Quanto aos domínios de aprendizagem privilegiados e posicionamento dos docentes no processo de avaliação sobre as componentes da língua portuguesa, importa salientar que, o ensino de língua portuguesa, desde o início do processo de escolarização tem sido objeto de discussão e preocupação de muitos especialistas. As divergências existentes têm por génese a ideia de que o ensino tradicional ancorou-se demasiadamente nas práticas normativas de ensino, desconsiderando a realidade linguístico-social dos alunos, principalmente por falta de investimentos na qualidade do ensino e aprendizagem, na capacitação e produção adequada de materiais pedagógicos que trabalhem tanto o aspeto intelectual do educando bem como as suas peculiaridades psicossócio-linguísticas de produção, leitura e interpretação de textos orais e escritos.

Esta matriz de escola e ensino ainda está patente nas respostas das professoras participantes no estudo quando afirmam.

E1 – “Eu acho que na língua portuguesa tudo é importante. Eu procuro que os alunos desenvolvam o máximo de conhecimentos e capacidades na leitura, na escrita, onde também entra a interpretação e acho também muito importante a gramática e tudo o resto...”.

E2 – “Para mim é tudo importante. Os domínios são todos muito importantes. Mas acho que é fundamental que o aluno saiba ler e escrever bem, porque isso é o essencial para tudo o resto”.

E5 – “Tudo é importante mas, ora, como hei de dizer, na minha opinião como a língua portuguesa é a base de tudo, penso que se deve ter muito em conta a escrita e a interpretação. Mas é obvio que tudo é importante. Esta é a minha opinião, pode haver outras”.

Neste parâmetro, as docentes realçam como missão da escola e da ação educativa preparar, ensinar, socializar e instrumentalizar mecanismos para a execução de atividades democráticas de acesso aos bens culturais e procedimentos de reflexão/compreensão da realidade de cada educando. Esse mecanismo assenta na língua materna e em especial nos domínios da leitura, escrita e interpretação, mas abstraem-se do seu aspeto fundamental, a oralidade.

Em relação aos aspetos da planificação das atividades da avaliação e sua relevância no domínio da educação, as docentes fazem sobressair a necessidade e a sua cada vez maior importância e relevância na medida em que, planificar com adequação, permite organizar o trabalho em função de um verdadeiro papel formativo, centrado no aluno, com reflexo sobre os conteúdos e métodos de trabalho, materiais mais adequados à aprendizagem e às características individuais dos alunos. A planificação das atividades é ainda relevante no controlo e ajustamento das metodologias educativas de acordo com as necessidades e interesses individuais, do grupo e sociais, assim como na gestão e distribuição do tempo letivo de acordo com as metas de aprendizagem que se pretendem atingir organização das suas atividades letivas em função dos critérios de eficácia pedagógica como se constata objetivamente nas respostas dadas.

E1 – “A planificação é fundamental em todo o processo educativo. A planificação é que permite responder às necessidades do aluno, aquilo que ele sabe, e aquilo que ele pode aprender. Penso que a planificação é determinante no trabalho do professor porque através da planificação pode controlar todo o processo de ensino e saber se está a cumprir os programas”.

E3 – “É muito importante. É importantíssimo. Se não houver planificação não se sabe o que se fez nem o que se tem de fazer...”.

É ainda relevante salientar o facto de as docentes referirem que, tão importante como elaborar um plano, é cumpri-lo.

E5 – “A planificação das atividades, para mim, e penso que para todos os professores, é de extrema relevância. Sem planificação não estou a ver como possa haver ensino, como o professor pode fazer um trabalho com sentido e com qualidade, pois acho que um professor que não planifique as suas atividades se perde-se no que anda a fazer e não consegue trabalhar com justiça em função dos seus alunos. Mas acho que não é só importante fazer a planificação, o que também é necessário é que depois o plano seja cumprido”.

E6 – “(...) a planificação é com certeza importante, mas depois tem de ser cumprida. Não é só fazer uma planificação para a inspeção ver, é necessário que essa planificação tenha depois resultados...”.

A planificação de atividades ganha ainda um carácter estruturante de curto e longo prazo, já que através dela é possível organizar sequencialmente os conteúdos a lecionar ao longo de um ano letivo, planificar as unidades temáticas, as aulas, as visitas de estudo e as atividades extracurriculares.

E2 – “Para mim, tanto a planificação diária, semanal, mensal e anual são de suprema importância, porque com ela controla-se tudo o que se vai fazer ao longo do ano tanto dentro da sala de aula, nas visitas de estudo e também nas agora muito badaladas atividades de enriquecimento curricular”.

De toda a relevância dada à planificação da avaliação, a qual ressalta como fio condutor de uma ação, tal não significa que ela seja considerada pelas docentes como uma estrutura rígida e inflexível. Antes pelo contrário, a planificação é referida como uma componente que deve assentar na flexibilidade de forma a permitir ao professor inserir novos elementos e mudar de rumo se assim o exigirem as necessidades e/ou os interesses do momento.

3.4. Papel da avaliação na formação do PNEP

Quanto ao papel da avaliação na formação do PNEP, cujo tópico que engloba as subcategorias, “sugestões emanadas do programa de formação” e “novas modalidades de avaliação”, verifica-se que nestes domínios, a avaliação cruzou três dimensões importantes da formação e que foram nomeadamente a formação inicial, formação continua e o papel dos professores no seu processo de autoformação.

Neste aspeto as professoras fazem sobressair a identidade e profissionalização docente como tema emergente nos últimos anos e abordadas no PNEP.

E1 – “Acho que a formação dada pelo PNEP teve bastante interesse, já que ali foram tratadas questões de muita relevância para a educação e ensino da língua portuguesa. Procurámos fazer uma análise da necessidade de se evoluir a partir da formação inicial que sendo a mais importante não é suficiente, não é? Os professores devem estar continuamente em formação e aprendizagem, mas para isso, devem ser eles a interessar-se por todas estas questões e, não tanto ser o governo, ou o ministério, tanto faz, a impor a formação, porque aí o professor só vai à formação para cumprir o que lhe é exigido”.

E4 – “(...) a formação é importante para termos novas maneira e pontos de vista para fazermos uma avaliação melhor. Acho que agora, muitos professores... após o PNEP já vão considerar todas as formas de avaliação na análise ao desenvolvimento dos seus alunos, que é o mais importante, não é? Agora, para mim, acho que... acho que tudo o que o aluno fizer já vai ser considerado na sua avaliação...”.

As docentes reconhecem como necessário e valorizam o processo contínuo de formação, todavia também constataam que a formação pós inicial, para além da reciclagem de conceitos já trabalhados, não trás algo de novo e aliciante.

E2 – “Para mim, a formação do PNEP teve interesse porque temos de estar sempre a atualizarmo-nos, sobretudo ao nível do português foi muito importante mas, bem... sinceramente, novas formas e práticas de avaliação, [pausa] não sei... eu já sabia que a temos que ter muita atenção ao que os alunos já sabem... As modalidades de avaliação que foram trabalhadas, acho que já todos as conheciam porque elas são obrigatórias por lei. Agora, foram estudadas mais em pormenor e penso que isso é bom.”.

Com a frequência do PNEP, registou-se alguma evolução no processo de avaliação. As alterações introduzidas nas rotinas de avaliação, fazem, agora parte das metodologias de ação das docentes sendo a mesma considerada para a planificação de trabalhos futuros:

E4 – “Agora sim de há um tempo para cá”.

E5 – “Em todas as atividades, agora recolho dados relativos aos diversos domínios de aprendizagem: conhecimentos, capacidades, atitudes, destreza e competências, mas também os seguintes critérios: participação, empenho, progresso, assiduidade e pontualidade e tenho em conta os progressos para planificar o que vou trabalhar a seguir”.

E5 – “Já fazia, mas agora faço mais regularmente. Sim, diretamente, em exposições orais, participação, empenho e através de fichas registando o que foi transmitido, compreendido e entendido. Uma vez é feita uma avaliação coletiva outras vezes a avaliação é individual”.

Verifica-se assim que, no processo formativo, por frequência do PNEP, as docentes enfatizam o papel do professor como profissional que deve estimular o desenvolvimento de novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática e com um vasto conjunto de ferramentas cognitivas, instrumentais e processuais.

Nessa perspectiva, para as docentes, a formação deve ocorrer ao longo da carreira profissional, desenvolver-se preferencialmente na instituição escolar, ser do interesse do professor e estar ao serviço do aluno.

3.5. Papel do PNEP nas práticas de avaliação

Nesta dimensão são tratadas as subcategorias relativas “aos domínios de avaliação privilegiados, as formas de atuação e os benefícios para os docentes” advindos da frequência da formação do PNEP.

Para as docentes a formação do PNEP foi um trabalho importante e de grande valor na requalificação do ensino do português e trouxe benefícios às práticas docentes e ao processo de aprendizagem dos alunos, não servindo apenas para debitar matérias, mas alertando para a necessidade de se aliar a prática e a teoria e ambas serem aplicadas no quotidiano da sala de aula.

Relativamente aos domínios da avaliação privilegiados, as docentes dão relevância às diferentes categorias de avaliação, como forma de acompanhamento do processo de desenvolvimento dos alunos. Há o cuidado de se implementar a monitorização entre um momento inicial e o percurso continuado de melhoria, promovido por um processo que teve uma linha de orientação bem definido através de uma planificação:

E1 – “A avaliação diagnóstica penso que é sempre um ponto de partida, leva-me ao conhecimento do aluno e leva-me a... É o ponto de partida para definir uma estratégia futura, ou seja, é um caminho que eu tenho que percorrer, então, nesse caminho que eu tenho que percorrer, o que é melhor para eles? E essa ficha diagnóstica dá-me muitos [pausa] aspetos importantíssimos para fazer essa caminhada. Depois, ao longo do ano, existe sempre a avaliação formativa que me vai dando o *feedback* se esse caminho que eu delineei foi o mais acertado ou não, se é preciso fazer alterações, se é preciso fazer algum ajuste que é necessário, até porque há sempre elementos externos que intervêm no processo de aprendizagem”.

E1 – “Sem dúvida. Não só os modos de avaliar mas em todos os domínios. À nossa postura, à forma de abordar os conteúdos [pausa], até mesmo a forma com que nós sentimos e pensamos que são os nossos alunos”.

E2 – “Olha, deixa-me dizer, faz-me compreender e perceber quais os alunos que mais precisam da minha ajuda e, sobretudo, de acompanhamento mais de perto, porque avaliar é sobretudo um processo contínuo e diário”.

Neste contexto, uma das relevâncias da formação no âmbito do PNEP foram as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). As docentes reconhecem e identificam algumas vantagens associadas às TIC na análise e na concretização de experiências de sala de aula para a construção de novas abordagens de ensino assente no paradigma construtivista e sócio-crítico da educação. Referem ainda que as TIC, como ferramenta pedagógica proporcionam a integração e articulação das práticas avaliativas no registo de trajetórias autoformativas e de aperfeiçoamento profissional e ainda na construção de conhecimento prático sobre o ensino.

E1 – “Às novas tecnologias, ao cuidado na planificação, que advém de uma prévia avaliação. Sim, sem dúvida nenhuma que nos pôs a refletir mais [pausa], a não apresentar conteúdos de uma forma tão... a expressão vai ser um bocadinho, provavelmente demasiado agressiva mas... leviana com que muitas vezes abordávamos certos conteúdos, lembro-me, por exemplo, da poesia, que [pausa] nunca abordei a poesia desta forma, embora, as tecnologias pendeu, para, relativamente para uma formação relativamente recente é obvio que me... as tecnologias já eram uma constante mas o PNEP veio avivar isso porque [pausa] a gente tem informação que muitas vezes [impercetível]”.

As docentes fazem sobressair um aspeto que interferiu negativamente no desenvolvimento dos conteúdos estudados na formação. Para as entrevistadas, as múltiplas funções que os professores desempenham, complicam um trabalho pedagógico preconizado pelo novo programa.

Na verdade, as aprendizagens estruturam-se de uma forma tão diferente daquela que foi a formação inicial de professores, que os docentes são levados a pensar que não conseguem fazer tudo, porque realmente o que é necessário fazer é mudar estratégias e delinear procedimentos diferentes dentro da sala de aula.

Para além do trabalho que têm de desenvolver na preparação das atividades letivas, enfrentam um trabalho junto das crianças que precisa ser reformulado, ativando processos de desenvolvimento em cada um.

E6 – “A frequência da ação de formação do PNEP deu-me uma numerosa informação e exercícios de aplicação para as minhas aulas (...) É claro que esta formação está bem presente no momento de avaliarmos muitos dos trabalhos de Língua Portuguesa, porque houve um trabalho a esse nível durante toda a formação. Estou-me a lembrar das narrativas, do desenvolvimento oral por exemplo... eu acho, eu acho que sim, sem dúvida que ao nível da avaliação aprendemos muito, mas não é fácil pôr tudo em prática. Nem pensar... nós temos

tanto trabalho que para fazer aquilo tudo é muito complicado... mas aprendemos... isso é verdade”.

Na opinião desta docente, o Programa de Formação PNEP contém um amplo leque cuja concretização reclama a adoção de novos procedimentos científicos por parte dos professores que, na verdade, constitui um grande desafio para quem ensina e também para quem aprende a língua portuguesa.

A incorporação da componente sobre avaliação das aprendizagens no Programa de Ensino da Língua Portuguesa constituiu uma dimensão importante para os seus frequentadores já que a avaliação nas suas diferentes formas é tida como estrutura basilar para compreender a evolução dos saberes construídos e desenvolvidos no quotidiano da sala de aula pelo aluno, assim como da participação do professor na espiral ação-reflexão e ainda do papel da escola no atendimento à diversidade cultural para a transformação social:

E3 – “Olha, pelo menos contempla uma sessão para que os professores tenham ou deem atenção à avaliação e isso é muito bom porque nos fez refletir e ter cada vez mais atenção à avaliação.

A décima segunda oficina temática foi muito importante... Não é que eu não tivesse já essa percepção da necessidade de avaliar, mas ofereceu diferentes formas de avaliar e diversificou práticas que nem sempre são tidas em conta. Ou seja, às vezes fazemos coisas que não sabemos se estão bem ou não e assim ficamos a compreender melhor como devemos fazer”.

E4 – “O PNEP foi um programa que teve grande importância para mim. Ele fez-nos refletir sobre as várias componentes da língua portuguesa, a sua importância na vida de cada um como sujeito individual e de todos os cidadãos na sua relação social ao formar a sociedade. Neste aspeto, a análise e discussão sobre o papel da avaliação foi uma grande mais-valia para a prática docente já que nos deu outras perspetivas sobre o processo avaliativo e alertou para a necessidade de se avaliar de acordo com critérios de equidade e segundo uma metodologia estabelecida”.

E5 – “Bem... as vantagens da frequência do PNEP no domínio da avaliação são algumas. Desde logo como já referi, a avaliação embora tendo como referencial um conjunto de orientações da tutela que devem ser comuns a todos os alunos, ela deve também ser contextualizada e refletir sobre os ambientes do aluno e sobre as suas características e particularidades. Deste modo tem-se em conta a diversidade sociocultural, concretiza-se a equidade, fomenta-se a igualdade de oportunidades, constrói-se a transformação social. Mas isto teoricamente é fácil de dizer, o pior é na prática, já que para isso é necessário que o professor seja um investigador, que seja um filósofo problematizador mas também um técnico concretizador”.

De acordo com o discurso das docentes entrevistadas constata-se a existência de uma certa unanimidade no que concerne aos benefícios advindos da formação. Torna-se também claro que o

colmatar de muitas das dificuldades sentidas passa pela realização de tarefas de avaliação que identifiquem os problemas dos alunos e proponham medidas de remediação e/ou de superação:

E4 – “Esta formação foi muito importante para a minha prática pedagógica, aprendi muito, a todos os níveis, novos conceitos, novo vocabulário, mas a cima de tudo fez com que as minhas práticas pedagógicas mudassem um pouco da rotina habitual. Utilizei novos materiais, fiz planificações diferentes e refleti sobre o que fazia, o que nem sempre acontecia... Ao nível da avaliação das aprendizagens foi muito inovadora pois, percebi que para atuar, não é bem esta a palavra.. Ah, para conseguir melhores resultados, temos que... saber como estão os nossos alunos. É mais ou menos isto...”.

E5 – “Sobretudo nos conteúdos que abordamos referentes à oralidade. A consciência fonológica, todos os exercícios que devemos realizar para que os alunos adquiram a consciência da sílaba. O trabalho que devemos desenvolver para que os alunos desenvolvam a linguagem e... muitas outras coisas. Também na escrita... quando falamos dos textos”.

As propostas de avaliação formativas presentes no programa PNEP, como agente de valorização de todos os atores da comunidade educativa, são indicados pelas docentes como elementos que valorizam e enriquecem a prática pedagógica do professor no seu trabalho com o aluno e das vantagens que o aluno daí retira ao se tornar ele próprio elemento ativo no seu processo educativo. O facto é que as docentes não incorporam no seu discurso sobre avaliação, a participação de agentes como a família, os serviços de saúde, os serviços sociais, o poder político. Das respostas das docentes fica claro que a ação educativa e formativa deve refletir-se socialmente pela ação participativa, interventiva e crítica do aluno, todavia no discurso das docentes não se encontram indicadores de que a componente social também deve ser elemento estruturante do processo de avaliação.

E1 – “Sim, sim. Até porque eu já tinha referido na minha auto avaliação que as maiores mudanças introduzidas pela formação do meu ponto de vista a mais importante foi a avaliação/reflexão mais cuidada, que levou inevitavelmente aos ajustes e mudanças necessárias a melhores práticas e estratégias de ensino.”.

E2 – “Vem no sentido de nos ajudar a compreender os processos. Deixe ver... é clarificar o ensino da língua portuguesa e portanto a consciencialização do que deve ser a nossa ação e ajuda-nos a definir os fins para que trabalhamos. Por exemplo, eu nunca mais trabalharei a construção de um texto independentemente do seu tipo, ainda dentro deste contexto as questões da planificação, textualização e revisão nunca mais serão ignorados. É uma atitude de conhecimento científico que esta formação traz. Não se limitando a introduzir atividades que os professores devem usar. É muito mais... é o ensino da ação. E isso é muito importante na minha opinião. Foi muito importante para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem”.

E5 – “Claramente... Alterou a compreensão dos processos e por isso alterou e vai alterar ainda mais aquando da entrada em vigor do novo programa de português.

Há muitas questões trazidas pelo Programa de Formação que nunca tinham sido estudadas por nós. Isto é uma vantagem enorme face a anteriores formações.

Em relação às avaliações há também uma série de inovações que é dada no programa. Por exemplo a questão da avaliação das narrativas, face ao que se pretende e ao que se diagnostica são áreas de intervenção muito importantes.

Nós com a formação fomos percebendo como se trabalham os conteúdos da língua portuguesa. Automaticamente ao consciencializar as “*demarches*” ou formas como se devem trabalhar as diferentes áreas de língua portuguesa crio para os alunos processos de desenvolver as competências esperadas e assim esperamos conseguir e contribuir para melhorar os resultados das aprendizagens em língua portuguesa”.

As alterações referidas pelas docentes ao nível da formação do PNEP não assentam num elencar objetivo do que foi alterado ou modificado nas suas práticas docentes. A abordagem às alterações das práticas insere-se no quadro global do programa traduzido em generalidades, contudo, o Programa Nacional de Ensino do Português, referido como modalidade de formação manifestamente mais vantajosa, adequada e pertinente em relação à nova estruturação da formação, proporcionou às docentes que o frequentaram, a aquisição de um manancial de aprendizagens ao nível da avaliação, planificação, construção e aplicação de instrumentos de aferição ou medida, registo, domínios e parâmetros de avaliação, implicação da avaliação na construção de novos conhecimentos, mas cuja operacionalização não é tarefa fácil em virtude “da carga de trabalho” que os novos programas do Ensino do Português acarretam para o trabalho dos professores.

3.6. Sistematização das conclusões

Relativamente **às conceções que as docentes têm sobre avaliação** foi possível verificar que, embora as conceções de avaliação dos entrevistados passem pela necessidade de compreender melhor o processo de ensino aprendizagem, e esta apareça como um fio condutor para a definição de futuras aprendizagens, alguns conceitos ainda estão associadas à modalidade sumativa.

De acordo com Lima (1997) o modelo de avaliação formativa, já preconizado pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, teima em não proliferar dada a incapacidade que os professores têm em compreender um modelo de avaliação. O mesmo autor identifica, como obstáculo para a sua operacionalização, a falta de competências dos professores que, na sua

formação inicial, não foram preparados para trabalhar na identificação de pontos fracos dos alunos, apoiando projetos que possibilitem a adequação individual dos objetivos e estratégias aos alunos.

A necessária compreensão de um processo avaliativo ancorado numa base formativa exige dos docentes um comprometimento com a análise profunda do trabalho dos seus alunos. Os nossos entrevistados facilmente mostram um discurso baseado no progresso e na aprendizagem, mas ainda apresentam concepções de avaliação que nos remetem para “uma nota, um valor”. O sentido da avaliação como regulação e adequação do ensino em função das dificuldades identificadas, como é conferido por Simão (2008), está ofuscado nas nossas entrevistadas, deambulando os discursos entre lógicas diferentes de avaliação.

Os normativos apresentados no primeiro capítulo deste estudo são claros na apresentação de uma avaliação formativa que sirva um processo de regulação do processo pedagógico e não um momento específico de ação pedagógica. Para Perrenoud (1999) a noção de regulação é, em primeiro lugar, uma noção de didática, pelo que esta não pode ser separada de um processo, pensado em relação aos saberes e às opções didáticas de cada professor.

De todo o processo interpretativo realizado constata-se que para as docentes a avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento, e uma vez reconhecida essa natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica.

Nesse sentido, torna-se claro que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. A avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivada nas condutas, atitudes, valores e competências de todos os atores envolvidos no processo.

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca do seu papel como avaliador, com base nas suas próprias concepções, vivências e conhecimentos.

Quanto **à importância da avaliação no ensino da língua portuguesa**, embora reconhecendo que a avaliação faz parte integrante do processo de desenvolvimento dos alunos, processo inspirador de todo o discurso em que assentam as modalidades formativas de avaliação, que têm como propósito contribuir para a sistematização das aprendizagens realizadas projetando-as nas etapas futuras, as docentes acabam por não especificar o trabalho nem as atividades a

desenvolver em função das anteriores avaliações. Embora seja referido o caráter de retroação e de feedback, que deve integrar o processo de avaliação, o facto é que a interação entre o aluno e professor, fundamental nesse processo, nunca é referida nas entrevistas pelo que esta denominação nos parece leve e desprovida de verdadeiro sentido. Só a informação trazida aos alunos sobre os seus progressos e as suas dificuldades os poderá apoiar, alterar e qualificar no seu percurso de aprendizagem, reconhecendo os seus insucessos e perspetivando os seus progressos, como postula Fernandes (2008).

A avaliação em língua portuguesa deverá integrar os processos de aprendizagem e interagir adequadamente com os alunos, relacionando-os com saberes adquiridos, pela ativação de processos cognitivos e metacognitivos, posicionando-os, estabelecendo propósitos que regulem o trabalho de cada um. Fala-se de aprendizagens que se estabelecem quando se tem em conta o que foi alcançado e nunca perdendo de vista o que foi definido como sucesso educativo.

Esta orientação de avaliação encontra-se em Perrenoud (1999), Santos (2003) e Fernandes (2008), entre outros autores para quem a avaliação formativa continua se perspetiva com os alunos e com a sua colaboração, estabelecendo-se numa parceria de direitos e deveres devidamente estruturado, onde todos são responsáveis pelo processo e decurso de aquisição de competências.

“Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, que reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os pontos fracos. Ou seja, os alunos precisam de feedback acerca dos processos e produtos do seu trabalho e a cerca dos seus comportamentos sociais” (Fernandes, 2008:83).

Dos resultados obtidos no nosso estudo, verifica-se que o papel dos alunos na avaliação não é realçado, aparecendo sempre o professor como detentor de informação, de julgamento e de planificação de novas atividades, retirando-se, assim, toda a perspetiva de avaliação formativa, entendida pelos entrevistados como principal modalidade aplicada, amplamente discutida por Perrenoud (1999) e Fernandes (2008) quando advogam que a verdadeira avaliação escolar é contínua e persistente, integra o aluno, o professor e outros agentes.

Relativamente aos procedimentos de avaliação, concluiu-se que não existem critérios uniformizados para a avaliação dos diferentes domínios da língua portuguesa, quer seja o domínio da expressão oral, da escrita, da interpretação e compreensão, quer seja o do funcionamento da língua.

Também a forma como se operacionaliza a avaliação não é imediatamente visível, assim como não são referidas estratégias de trabalho correspondentes à sua diferenciação.

As docentes não explicitam de forma objetiva as metodologias e as estratégias adotadas, o que deixa em aberto a possibilidade de existir pouca consistência nos procedimentos de avaliação, prestadores de melhores e maiores informações para o docente e, posteriormente, para o aluno. Esta ausência conduz à implementação de práticas rotineiras, pouco objetivadas e pouco preparadas pelo docente, que aparecem de forma pouco clara, definida e identificada.

Perspetivam-se avaliações que visem a aculturação disciplinar e constituam a reflexão da construção cognitiva por intermédio da interação professor/aluno. Elas instituem-se por abordagens diversificadas e práticas interdisciplinares dinâmicas para permitam compreender o contexto sociocultural do educando e haja, portanto, um permanente feedback de novas metodologias e práticas de ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o que se pondera aqui é uma tentativa de refletir sobre os problemas do ensino de língua portuguesa, partindo de uma análise teórica abrangente sobre os instrumentos, as metodologias de ensino, a função social da escola, as práticas de leitura e escrita, a linguagem e participação social.

Salienta-se, ainda, o reconhecimento de que a avaliação implica uma série de procedimentos diversificados, definidos individualmente para cada um dos domínios em avaliação, rigorosamente testados e possíveis de quantificar. Todavia, não é claro que, no plano da ação, este procedimento seja adotado pela generalidade das professoras, já que são descritos processos aleatórios, baseados no conhecimento intuitivo, deixando esvair aspetos de interesse que comprometem a efetivação dos saberes.

Verificou-se a existência de alguma imprecisão nos seus discursos, ora referindo a descrição pessoal, como os registos formais, ora aludindo a um trabalho colaborativo através da construção de instrumentos de avaliação em equipa para sustentarem a tomada de decisão no final de cada período e contribuindo apenas para a aprovação da avaliação sumativa. Esta inconsistência de discurso é notória em todas as docentes que falam, de uma forma geral, dos instrumentos que aplicam, derivando, de igual forma, para a falta de sustentabilidade da avaliação formativa, que dizem realizar e que apontam nas suas conceções de avaliação que, não sendo articuladas e contínuas, se esvaziam do sentido que caracteriza a avaliação formativa.

A diversidade de instrumentos de seleção e adequação é, no parecer de Fernandes (2008) e Hadji (1994), entre outros, um apoio determinante na tomada de decisões. O que se percebeu foi que a informação recolhida intuitivamente e não registada acaba por não possibilitar a compilação

de informação objetiva para a avaliação, ficando assim dependente da apreciação subjetiva do docente e não da tomada de consciência do aluno sobre o seu percurso de aprendizagem.

O impacto de formação PNEP nas práticas de avaliação para as formandas do PNEP que constituíram a nossa amostra é significativo, já que a formação clarifica os processos de avaliação das aprendizagens, identificando uma série de tarefas e ações para o professor realizar, no sentido de o apoiar nas estratégias e nos procedimentos das aulas de língua portuguesa. O seu entendimento, no que se refere às práticas avaliativas alteradas centra-se, essencialmente, na possibilidade de verificação do grau de consecução de determinado conteúdo e não de compreender, enquanto professor, o processo que tem de se alterar ou melhorar para ajudar o aluno.

A autoavaliação permite, de igual forma, tal como foi sustentado ao longo do enquadramento teórico, uma tomada de consciência por parte do aluno das aprendizagens que realizou e das que necessita de realizar. De acordo com Santos (2002), um trabalho de processamento de informação, que apoia o aluno e o torna capaz de utilizar a informação, favorece a metacognição, temática que foi amplamente trabalhada ao longo do Programa Nacional de Ensino do Português. A grande vantagem de ativar processos metacognitivos prende-se com o autocontrolo de cada aluno. Só a identificação de dificuldades e a definição de estratégias a seguir para a contornar possibilitarão condições para a aprendizagem. Este é o caminho que, na opinião de Perrenoud (1999) tem de ser percorrido, mas cujos indicadores de aceitação não se encontram referidos no contexto das respostas dadas pelas participantes no estudo, embora este tivesse sido um projeto iniciado e amplamente discutido ao longo da formação do PNEP.

O PNEP visava, entre outros objetivos, preparar os professores para a implementação dos novos programas do ensino do português, de uma forma geral, pelo que podemos considerar que os docentes reconhecem alterações significativas, pertinentes e muito inovadoras, porém não referem sistematicamente o processo de avaliação formativo como uma das grandes inovações do Programa Nacional de Ensino do Português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo sistematizam-se as grandes conclusões do estudo, destacando sobretudo as que podem contribuir para alterar práticas de avaliação e gerar percursos alternativos. Incluímos, ainda, uma breve reflexão sobre as limitações que um estudo desta natureza comporta.

Chegados ao término da nossa investigação, emergem conclusões que registamos e procuramos compreender.

Ao longo desta investigação, perspetivámos realidades que, embora limitadas, podem, em nosso entender, contribuir para um melhor entendimento das teorias de avaliação de aprendizagem, efetivadas nas práticas. Apesar de os professores considerarem que a avaliação é importante, o momento da tomada de decisões provoca, normalmente, angústia pois eles sabem que a avaliação é um elemento fulcral no processo de ensino e aprendizagem.

As conceções das nossas entrevistadas são simplistas e esboçadas a partir de conceitos teóricos. Decorre destas conceções a sua forma de atuação, ou seja, os professores têm um pensamento estruturado e regem-se por princípios aliados às mesmas. Enumeram algumas finalidades, que se reportam à consecução de objetivos, medição dos mesmos e, ainda, ao redefinir do trabalho a realizar pelo professor. Verificamos alguma obrigatoriedade de cumprimento de ações, determinadas pelos normativos legais e documentos internos da Escola/Agrupamento.

Em jeito de reiterar o que acabámos de enunciar, convocamos o adágio oportuno *“digam-me como avaliam e dir-vos-ei como os vossos alunos ou os vossos estudantes realmente aprendem! Poderíamos acrescentar em muitos casos ... e dir-vos-ei a vossa conceção real de aprendizagem”* (De Ketele, 2008: 109).

Neste estudo não foi demonstrada a correlação entre o currículo trabalhado pelos docentes e as suas avaliações conforme o defendido por Álvarez Méndez (2001) e Alonso (2002), quando referem a importância de intervir para melhorar, através de processos de avaliação que estejam adequados ao momento e à função do processo avaliativo.

Das conceções de avaliação derivamos para as práticas de avaliação dos professores, onde encontramos processos de avaliação pouco instrumentados, sem sistematização do processo e sem recurso à diversidade de instrumentos que o objetivem e o efetivem.

A adequação de instrumentos que clarifiquem o processo de avaliação formativa, enquanto modalidade defendida e assumida por todos os docentes, não tem relevância, embora se faça

alusão aos instrumentos utilizados nos contextos educativos do ensino da língua e seja referida a sua utilização. Assumem-se apenas práticas organizadas de utilização de instrumentos para a avaliação sumativa, preparados pela organização escolar e segundo os grupos de trabalho definidos no Regulamento Interno da Escola. Este procedimento está institucionalizado e advém da necessidade de cumprir informações do departamento e do conselho pedagógico, como estruturas de decisão e orientação do Agrupamento.

As práticas concertadas de avaliação instrumentada aparecem em três ou quatro momentos da vida escolar dos alunos. Os docentes acreditam que o conhecimento que têm dos seus alunos lhes confere credibilidade nos juízos de valor que realizam, por força de privar diariamente com os mesmos.

É nosso entendimento que o facto de perspetivar uma conceção de avaliação, baseada no trabalho do professor e pouco focalizada no aluno, concorre para estes procedimentos e para conceitos enraizados de que a avaliação é algo que importa para o professor e não para o aluno. Para Alonso (2002) e Fernandes (2006), o uso, a busca e a construção de saberes através de práticas de avaliação instrumentada e diversificada, é a única forma de construir juízos de valor que apoiem as tomadas de decisão. Esta é também uma ideia naturalmente defendida por Perrenoud (1998) ao referir que a instrumentação tem de se complementar nas suas diversidades, para que possamos obter mais dados e estruturar melhor as nossas informações.

Não basta pensar que se conhecem os alunos, que sabem o caminho, que compreendem as limitações e os sucessos, é preciso ter documentos fiáveis que, partilhados com os demais parceiros, apoiem o caminho que possibilite transparência, rigor e equidade.

Desprovida de instrumentos, a avaliação formativa cria lógicas pouco fiáveis, excluindo o aluno de uma comunicação que se prevê rica, diferenciada e contextualizada.

“Para que a avaliação formativa seja interativa e que o processo de aprendizagem seja regulado pelo aluno e pelo professor em conjunto, é necessária a efetiva comunicação entre ambos, já que esta estrutura fortemente as aprendizagens. A regulação interativa das aprendizagens torna indispensável a comunicação ao aluno dos instrumentos, e dos critérios de avaliação para que sejam por ele interiorizados” (Ferreira, 2007:83).

Relativamente às modalidades de avaliação, aparecem definidas de uma forma simples, depreendendo-se que todos os profissionais as relacionam com a função que é atribuída a cada uma.

O enfoque da avaliação formativa para os nossos entrevistados pressupõe a capacidade de resposta e concretização que um aluno é capaz de fazer, quando confrontado com uma tarefa. O seu desempenho será a informação que o professor precisa de obter para definir subseqüentes estratégias pedagógicas. Esta trilogia de avaliação, aprendizagem e planificação é transversal a todos os entrevistados, encerrando o processo no voltar a fazer, voltar a aplicar. A conceção de avaliação formativa presente nos discursos interfere na operacionalização desta modalidade de formação. Entendida apenas como perspectiva de informação para o professor, carece de redefinição de estudo e compreensão das suas finalidades.

Esta é uma situação inquestionável e que precisa de ser trabalhada ao nível do sistema político português: *“Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores tanto mais que são mais fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem”* (Fernandes, 2006: 22).

A sistematização do processo de avaliação a partir de conceções formativas implica, da parte do professor, a assunção de responsabilidades, de autonomia e, sobretudo, contribui para o desenvolvimento profissional.

Implementar formas de atuação contíguas às perspectivas de uma avaliação formativa, abordada no primeiro capítulo, clarifica decisões e enriquece os conhecimentos relativos à avaliação das aprendizagens, fomentando e perspectivando um ensino de qualidade, apoiado nas teorias construtivistas.

Esta é, de resto, a proposta de trabalho veiculada pela formação PNEP que operacionaliza os novos programas de Ensino do Português.

As professoras confirmam que o programa PNEP transforma o entendimento globalizante das teorias de aprendizagem e de desenvolvimento da língua possibilitando compreender o papel específico de cada docente. Não evocam, contudo, o papel determinante que a avaliação tem para conhecer os processos de aprendizagem, assim como o facto de a ela se reportarem novas aprendizagens, podendo isto significar que a ação do professor é sempre determinada a partir da informação que é devolvida e usada na construção de aprendizagens subseqüentes.

As referências dadas à avaliação das aprendizagens numa perspectiva formativa não são relevantes para a maioria das docentes.

Uma teoria de avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2006), abordada na pesquisa teórica, faz-nos compreender os princípios que orientam o novo programa nacional do ensino do português

“A construção de uma teoria da avaliação formativa deve assentar numa sólida base de investigação empírica que nos ajude a compreender questões tais como as relações entre as aprendizagens dos alunos e as tarefas que lhe são propostas, as relações entre o feedback e a regulação das aprendizagens por parte dos alunos ou as relações entre os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores e as formas como organizam e integram a avaliação nos processos de ensino/aprendizagem” (Fernandes, 2006: 35).

Em relação ao aluno, a avaliação no novo programa aparece como o processo capaz de desenvolver a metacognição para a qual é necessário ativar processos de desenvolvimento, ativando zonas de desenvolvimento próximo, que lhe permitam adquirir saberes estruturados e definidos em função de aquisições sucessivas.

“Trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, porque tem um papel muito significativo nas formas como os alunos se preparam e organizam ativamente para aprender melhor e com mais profundidade”... Baseia-se em novas visões acerca da natureza das interações sociais que se estabelecem nas salas de aula entre os alunos e os professores. É um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam mais e melhor, isto, é com significado e compreensão” (Fernandes, 2006: 32).

Concluimos, assim, que formação de professores não cumprirá os seus objetivos se, no momento da sua frequência, não se verificarem por parte dos formandos, interesse, ação e pesquisa, que facilitem os entendimentos por elas trazidas. Por outro lado, salienta-se ainda o facto de os programas de formação advirem das políticas educativas introduzidas no nosso país, com quem os professores devem ter um compromisso de atualização e acompanhamento.

Compreendemos, também, que a sobrecarga de burocracia a que está sujeita os professores provoca desgaste, conduz à inércia, pelo que é necessário refletir sobre as efetivas incumbências dos profissionais de educação.

A formação contínua de professores deriva da necessidade de o professor se desenvolver profissionalmente e das responsabilidades que advêm do ensino *“A necessidade que o profissional de ensino sente em se manter informado das mudanças que ocorrem no mundo em que vivemos advém das responsabilidades e dos deveres subjacentes às suas funções”* (Mesquita, 2011: 127).

No caso particular do programa de formação PNEP, compreende-se como um conjunto de estratégias perspectivadas para mobilizar o sucesso e para infletir os fracos desempenhos e resultados obtidos nas últimas avaliações internacionais e nacionais. Os professores entrevistados reconhecem, de igual forma, esta incumbência da formação, reconhecendo neste caso particular do

PNEP um manancial de propostas inovadoras ao nível das teorias e dos processos. A consecução dos seus objetivos depende de uma operacionalização de novos processos de aprendizagem, todos eles refletidos nas perspectivas de avaliação formativa amplamente discutidas no enquadramento teórico. Esta modalidade de formação esboçou este processo único de comunicar com o aluno, de possibilitar a interação, condição única ao crescimento, já que esta estrutura fortemente as aprendizagens.

A perspetiva de sucesso, pela vertente de avaliação formativa, confere uma viragem de procedimentos que a formação procurou a todo custo implementar.

Precisamos de criar quadros de formação que ajudem a validar, conhecer e aplicar estratégias de avaliação formativa.

As escolas, comprometidas com a aprendizagem, devem fomentar e implementar formas de avaliação concertada, baseadas na teoria de avaliação formativa. Associado a este conceito está naturalmente associado o processo de democratização das escolas e necessariamente da sua autonomia.

As questões de avaliação das aprendizagens, na sua vertente formativa, continuam a ser pouco compreendidas e integradas no dia a dia das nossas escolas, pois para que haja compromisso é necessário compreender a riqueza dos seus pressupostos.

O nosso estudo contribuiu para compreender toda a dinâmica da avaliação formativa entendida como conhecimento, valorização do sujeito nos diferentes campos sociais e culturais e, ainda, a valorização da dimensão ética da avaliação.

“Não basta afirmar a avaliação formativa como processo melhor para a avaliação dos conhecimentos e para a regulação das aprendizagens. É preciso explorar esse conceito, expressando com clareza as características que deve assumir a fim de participar de um amplo processo de democratização da dinâmica pedagógica, que envolve o aprofundamento da perspectiva crítica no debate sobre as funções da escola, seu currículo e suas práticas quotidianas” (Esteban, 2008:12).

Apesar do potencial informativo que o estudo comporta são, pelo menos, duas as limitações que agora, nestes momentos finais podemos encontrar. A primeira tem a ver com o facto de sermos a formadora dos inquiridos; a outra prende-se com o facto de a entrevista ser o único instrumento utilizado para a recolha dos dados. É nossa intenção por isso, passar a um aprofundamento deste estudo, tendo em mente as considerações de Bogdan e Bilken (1994:67): “a utilidade de um determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.”

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, medidas e implicações. Decreto-Lei n.º 6/2001*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- ABRANTES, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: A avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 7-15). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- AFONSO, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional* (1ª ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia (UM).
- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.-P., MAROY, C., RUQUOY, D. & SAINT-GEORGES, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Sociologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALONSO, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: A avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 17-23). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto: Edições Asa.
- ALVES, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, D., FREITAS, M. & COSTA, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

- ALVES, M. & MACHADO, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- BARDIN, L. (1994). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BESERRA, N. (2006). Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In B. MARCUSCHI & L. SUASSUNA (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* (1ª ed.) (pp. 45-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONNIOL, J-J. & VIAL, M. (2001). *Modelos de Avaliação. Textos Fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.
- BOURDIEU, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. & TUSÓN VALLS, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CASTRO, R. (2000). Para uma (Re)conceptualização da Educação Linguística, Objectivos, Conteúdos Pedagogia(s), Avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 4(1-2), 191-208.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- COHEN, L., & MANION, L. (1994). *Research Methods in Education* (4ª ed.). London: Routledge.

- CORTESÃO, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: A avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 35-41). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- COUTINHO, C. & CHAVES, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.
- DE KETELE, J-M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. ALVES & E. MACHADO (Org.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp.109-124). Santo Tirso: De Facto Editores.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Brochura PNEP.
- ESTEBAN, M. (2003a). A avaliação no cotidiano escolar. In M. Esteban (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (pp.7-28). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- ESTEBAN, M. (2003b). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In M. Esteban (Org.). *Escola, currículo e avaliação* (1ª ed.) (pp. 13-37). São Paulo: Cortez.
- ESTEBAN, M. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação: *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 5-31.
- ESTEBAN, M. & AFONSO, A. (Org.) (2010). *Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez.
- ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (Org.) (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- FAIRCLOUGH, N. (2001). *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- FERNANDES, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- FERNANDES, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. ESTEBAN & A. AFONSO (Org.). *Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.
- FERREIRA, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- FIORIN, J. (2005). *Linguagem e Ideologia* (8ª ed.). S. Paulo: Ática.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de Professores, Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- FREITAS M., ALVES, D. & COSTA, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Brochura PNEP
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- GIASSON, J. (2003). *La Lecture: De la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Itée.
- GOETZ, J. & LeCOMPTE, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.

GUERRA, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

GUERRA, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção – o planeamento em ciências sociais* (2.^a ed.). S. João do Estoril: Principia.

GUERRA, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática da avaliação qualitativa das Escolas*. Porto: Edições Asa.

HABERMAS, J. (2003). Au-delà du libéralisme et du républicanisme, la démocratie délibérative. *Raison Publique*. 1, 40-57.

HADJI, C. (1992). *L'évaluation des Actions Éducatives*. Paris: Puf.

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

JOLIBERT, J. (1991). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições Asa.

LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1989). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

LÉSSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, L. (2007). Administração da Educação e autonomia das escolas. In CNE (Ed.). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 5-54). Lisboa: Ministério da Educação.

LOZANO, J. PEÑA-MARÍN, C. & ABRIL, G. (1986). *Análisis del discurso. Hacia una Semiótica de la Interacción Textual* (2.^a ed.). Madrid: Catedra.

- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MAINGUENEAU, D. (1997a). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes.
- MAINGUENEAU, D. (1997b). *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*. Lisboa: Gradiva.
- MAINGUENEAU, D. (2006). *Cenas da Enunciação*. Curitiba: Criar Edições.
- MARCUSCHI, B. (2006). O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In B. MARCUSCHI & L. SUASSUNA (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* (1ª ed.) (pp. 61-74). Belo Horizonte: Autêntica.
- MARCUSCHI, B. & SUASSUNA, L. (Org.) (2006). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- MELO, C. & CAVALCANTE, M. (2006). Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In B. MARCUSCHI & L. SUASSUNA (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* (1ª ed.) (pp. 75-94). Belo Horizonte: Autêntica.
- MENDONÇA, M. (2006). Análise linguística: por que e como avaliar. In B. MARCUSCHI & L. SUASSUNA (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* (1ª ed.) (pp. 27-44). Belo Horizonte: Autêntica.
- MESQUITA, E. (2011). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º ciclo do Ensino Básico (PNEP)*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- OLIVEIRA, L. & ALVES, M. (Ed.) (2006). Actas do 1.º Encontro sobre e-Portefólio/ Aprendizagem Formal e Informal. *Revista Til – Fragmentos de Educação*. Oliveira de Azeméis: Ludomédia.
- ORLANDI, E. (1999). *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos* (6ª ed.). Campinas: Pontes.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Colecção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: A avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 53-63). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- PEREIRA, Í. (2010). Sobre a natureza metodológica do Programa Nacional de Ensino do Português: opções e apostas do núcleo da Universidade Do Minho. In I. Pereira (Coord.). *O ensino do português no 1.º ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*, Volume 1. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações, pp. 9-44.
- PERRENOUD, P. (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistemática da Mudança Pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1999). *Da avaliação da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PINTO, J. (1992). Avaliação Pedagógica – Um Instrumento de Gestão Provável. *FORMAR, Revista dos Formadores*. 5, 4-13.

- PINTO, J. (2007). Ser ou não professor de português? In C. Reis (Org.). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 141-148). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- PONTE, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REBELO, J. (2000). *O Discurso do Jornal. O Como e o Porquê*. Lisboa: Notícias Editorial.
- REIS, C. (Org.) (2007). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- REIS, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- RESENDE, V. & RAMALHO, V. (2006). *Análise de Discurso Crítica*. S. Paulo: Contexto.
- ROLDÃO, M. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- SANTOS, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: A avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-83). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- SIMÃO, A. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. ALVES & E. MACHADO (Org.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp.125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.

- SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME/DEB
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SIM-SIM, I. (2008). *O ensino da decifração*. Lisboa: Material de trabalho no âmbito do PNEP.
- SUASSUNA, L. (2006). Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In B. MARCUSCHI & L. SUASSUNA (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* (1ª ed.) (pp. 111-126). Belo Horizonte: Autêntica.
- VALA, J. (1999) *Novos racismos: perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora.
- VAN DIJK, T. (2005). *Discurso, Notícia e Ideologia. Estudos na Análise Crítica do Discurso*. Porto: Campo das Letras.
- VIANA, L. (2001). *Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- VIANA, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VIANA, F. (2007). *O Ensino da Leitura: A avaliação*. Braga: Documento de Trabalho no âmbito do PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português) – não editado.

NORMATIVOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. *Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário*, Diário da República N.º 234, I Série.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores*, Diário da República N.º 259, I Série-A.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Novos currículos do ensino básico*, Diário da República N.º 15, I Série-A.

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro. *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, Diário da República N.º 190, I Série.

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho. *Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico*, Diário da República N.º 140, I Série. [Foi revogado pelo Despacho Normativo N.º 30/2001, de 19 de julho].

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho. *Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico*, Diário da República N.º 166, I Série-B. [Revoga o Despacho Normativo N.º 98-A/92, de 20 de junho].

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. *Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico*, Diário da República N.º 3, I Série-B.

Despacho n.º 546/2007, de 11 de janeiro. *Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Diário da República, N.º 8, II Série.

Despacho n.º 29398/2008, de 14 de novembro. *Desenvolvimento de um programa nacional de ensino do português destinado aos professores do 1º ciclo*, Diário da República, N.º 222, II Série-C.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Lei de bases do Sistema Educativo*, Diário da República, N.º 237, I Série.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Guião da entrevista

Data: ____/____/____

Questão que guia o estudo:

Que práticas de avaliação têm os professores que frequentam o programa de formação de Língua Portuguesa (PNEP) no Agrupamento Vertical de Taíde?

Objetivos gerais:

- Caracterizar as conceções dos professores relativamente à avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa (Questões 2.1 e 2.2)
- Caracterizar práticas de avaliação, nomeadamente quanto a modalidades de, funções e instrumentos privilegiados (Questões 3, 1.3, 2.2, até 3.5)
- Identificar as mudanças introduzidas nas práticas de avaliação a partir da frequência da ação de formação (4.1, 4.2, 4.3 e 4.4)
- Relacionar as conceções e as práticas efetivas de avaliação (decorre das perguntas realizadas para o objetivo nº 1 e das respostas à pergunta realizadas para o objetivo nº 2, mas encontram-se nas perguntas do tópico de análise nº3)

Entrevista a realizar aos professores do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas do Ave

1º Tópico de análise – conceção de avaliação

1 – Indique-me um conceito, uma definição de avaliação.

2º Tópico de análise – Conceção de avaliação na Língua Portuguesa

2 – Qual a função de avaliação em Língua Portuguesa?

3 – No seu entender, aos diferentes domínios da disciplina de Língua Portuguesa devem corresponder diferentes práticas de avaliação?

3º Tópico de análise – Práticas pessoais de avaliação

4 – Os diferentes domínios de Língua Portuguesa são por si avaliados de forma distinta?

5 – Que diferenças e semelhanças há na forma como avalia os domínios em Língua Portuguesa?

6 – Como caracteriza os instrumentos que utiliza para avaliar os diferentes domínios?

7 – Quais os instrumentos que utiliza para avaliar?

7.1 – Os instrumentos que utiliza são pessoais?

7.2 – Quando não são pessoais como os obtém?

8 – Quando planifica as suas atividades, contemplam a avaliação? De que forma?

4º Tópico de análise – Usos de avaliação

9 – Em que momentos avalia?

10 – Que uso faz da informação que obtém com a avaliação? (Conhecimento do aluno, regular a aprendizagem...)

11 – Usa as diferentes modalidades de avaliação de acordo com as funções que atribui à avaliação?

5º Tópico de análise – lugar da avaliação no PNEP

12 – Acha que o Programa de Formação responde às necessidades dos professores no que diz respeito aos modos de avaliar? Em todos os domínios?

6º-Tópico de análise – Papel do PNEP nas práticas de avaliação

13 – A frequência do PNEP alterou as suas práticas de avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa?

14 – Que vantagens ou desvantagens lhe parece que essas formas e estratégias trazem para a regulação do ensino aprendizagem?

Tópicos de análise	Categoria e subcategorias
1. Conceção dos docentes acerca da avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa	1.1. Conceção de avaliação 1.2. Importância da avaliação
2. Práticas pessoais de avaliação	2.1. Quando avalia 2.2. Que domínios privilegiam 2.3. Construção de instrumentos 2.4. Planificação da avaliação 2.5. Constrangimentos
3. Funções da avaliação	3.1. Finalidade da avaliação 3.2. Conhecimento dos processos de avaliação 3.3. Domínios de aprendizagem privilegiados e posicionamento do docente 3.4. Planificação das atividades e relevância da avaliação
4. Papel da avaliação na formação	4.1. Sugestões emanadas do programa de formação 4.2. Novas modalidades de avaliação
5. Práticas alteradas após a frequência do Programa de Formação PNEP	5.1. Domínios da avaliação privilegiados 5.2. Formas de atuação 5.3. Benefícios para o docente

ANEXO 2

Exemplo de transcrição das entrevistas

1. Indique-me um conceito, uma definição de avaliação.

Professora: Para mim avaliar [pausa] é um processo [pausa] que implica inferir algo, isto em termos gerais. Agora, se estamos a falar de educação, é aferir conteúdos [pausa]... Sendo isto um processo, não é só aferir, depois, temos que tirar as tais reflexões, não é, as ilações dessa aferição, para depois atuar.

E: Para si avaliar é mais do que um processo, é o que tirar de alguma informação.

Professora: Ilações, exatamente. Mas, não acaba aí, esse é um dos fins, mas, não acaba aí. Supostamente uma pessoa trabalha sempre para evoluir e para melhorar não é [pausa], depois tem que haver uma ação.

2. Qual a função de avaliação em Língua Portuguesa?

Professora: Para melhorar sempre. Para [pausa], para [pausa] estratégias, para [pausa] ver em que ponto os meus alunos estão, em que ponto os meus alunos perceberam, ou não, o que foi abordado e, depois, mediante isso, [pausa] delinear novas estratégias, ou então, continuar com o processo que tinha, se for esse o *feedback* retirado da avaliação, naturalmente, mas sempre para melhorar.

E: Então considera que a avaliação em língua portuguesa é essencialmente um processo que lhe permite um *feedback*. Compreender até que ponto os conteúdos foram, ou não, consolidados, apreendidos.

Professora: Sim, mas a língua portuguesa... Eu não encaro a língua portuguesa como uma disciplina estanque. A língua portuguesa é [pausa] como se fosse... Vamos comparar a educação humana, que tem um ramo mas é um todo e então, para mim, a língua portuguesa não é só língua portuguesa é [pausa] um todo, mas é obvio que, se estamos a falar especificamente, avalio, naquela disciplina para [pausa], voltámos ao mesmo, para ver se as estratégias adotadas foram as mais adequadas.

3. No seu entender, aos diferentes domínios da disciplina de Língua Portuguesa devem corresponder diferentes práticas de avaliação?

Professora: a língua portuguesa avalia a escrita a oralidade [pausa], a escrita que tem a ver com o raciocínio, também, em si, mas...

E: Avalia de diferentes formas...

Professora: Eu acho que a avaliação, em todas as disciplinas, acho que é um todo, a avaliação é um processo, é obvio que [pausa] se temos aquela avaliação mais formal, e essa, é obvio que é mais a escrita que nós temos que avaliar mas [pausa] vou ver se me consigo explicar... Eu acho que os miúdos, quando estão a escrever [pausa] é porque também algum processo de oralidade foi desenvolvido. Os diferentes domínios co-relacionam-se entre si. Claro que [pausa] se fosse a ver só a parte oral, é obvio que o desempenho deles é manifestamente mais positivo, manifestamente melhor que na parte escrita e é obvio que também tenho que ter em conta, não é, porque isto é uma avaliação contínua.

4. Os diferentes domínios de Língua Portuguesa são por si avaliados de forma distinta?

Professora: Sim. Mas também, se na oralidade o desempenho não for melhor, implica que na escrita também as coisas não resultem também da melhor forma mas, há uma diferença, isso é inegável, até porque há uma avaliação minha, pessoal, e depois uma avaliação formal, a que sou obrigada, pelo regulamento interno, que me obriga a fazer essa avaliação mais formal mas [pausa] os parâmetros são diferentes, acho que sim, embora continue a dizer que sou muito interdida.

5. Que diferenças e semelhanças há na forma como avalia os domínios em Língua Portuguesa?

Professora: À minha avaliação pessoal, que é diária, que é o saber estar, o saber falar, o saber expor, o saber interpretar, o saber [pausa] relatar um acontecimento, tudo são elementos avaliativos para mim, o que transmite sentimentos, e depois, temos a parte mais formal, até uma simples de ficha de trabalho, pode-me dar um *feedback* para notar aquela parte que menos gosto, que é

mesmo assim. Depois temos aquela avaliação formal propriamente dita, que é feita pela ficha formativa, ou universal na área da língua portuguesa.

6. Como caracteriza os instrumentos que utiliza para avaliar os diferentes domínios?

Professora: Eu preciso sempre de elementos pessoais, o que é, a observação direta, a conversa, a observação das atitudes, o empenho com que os garotos tão nas tarefas propostas. Sem dúvida nenhuma, isso é uma [pausa] perspectiva mais enriquecedora das aprendizagens dos alunos. A formal, por si só, inibe-os, tenho casos de alunos que [pausa] na avaliação formal não têm os níveis que tenham mostrado, mas é obrigatório.

7. Quais os instrumentos que utiliza para avaliar?

Professora: Faço registos num quadro de comportamentos, num quadro da leitura, que faço diariamente com os miúdos, faço [pausa] a avaliação das fichas, faço das fichas de trabalho, não é, e depois, temos as fichas também, as fichas obrigatórias, mas aquelas fichas de trabalho diárias sempre para consolidar o conteúdo da avaliação.

7.1. Que tipo?

(Penso que a esta questão já me respondeu, diz que prefere os instrumentos pessoais)

Professora: Sim.

7.2. Quando não são pessoais como os obtém?

Professora: [impercetível] em conselho de ano, são feitas propostas que são refletidas e são debatidas as melhores [pausa] fichas de trabalho, e todos os colegas de ano utilizam essas mesmas fichas, ou seja, igual, é a única unidade de critério...

E: Então considera que as fichas de avaliação são um instrumento para avaliar.

Também, mas não só.

Entrevistadora - Pode explicita-me melhor?

Vou tentar... é assim as fichas que fazemos em conselho de ano funcionam como um instrumento de avalia um determinado número de conteúdos que trabalhamos ao longo do período.

8. Quando planifica as suas atividades, contemplam a avaliação? De que forma?

Professora: Há sempre uma reflexão que sucede a um momento de avaliação [pausa] e essa reflexão, [pausa] leva inevitavelmente a mudanças, ou não, mas sempre mudanças não é, de postura, de saber... De até utilizar novas metodologias de ensino, de abordagem... Qual era a pergunta?

Entrevistadora: ... se quando planifica contempla programa a forma de avaliar?

E: Quando planifica as suas atividades, contemplam a avaliação? De que forma?

Ou seja, prepara um trabalho de grupo, prepara a forma de avaliar esse grupo, pelo trabalho desenvolvido por esse grupo, dentro da sala de aula, por exemplo. Estou a falar de trabalho de grupo mas pode ser uma ficha, pode ser uma discussão...

Professora: Sim, até porque os miúdos... Cada grupo [pausa] cada caso é um caso e [pausa], no meu caso pessoal eu tenho uma turma que deveria trabalhar mais o trabalho de grupo, mas isso... Pois mas efetivamente não queria falar do trabalho de grupo. Falo de outras atividades que exigem avaliação.

E: Pois, eu dei o exemplo do trabalho de grupo porque, só para fazer compreender que o trabalho de grupo é uma atividade envolvente na sala de aula, tal como, a ficha de trabalho com cálculo, ou uma pesquisa, ou uma produção de texto, e, quando planifica essas atividades, planifica a forma de as avaliar.

Professora: Sim, sim, sim [pausa], até porque, por exemplo, o trabalho de grupo, até a forma de constituição do grupo vem muito das ilações tiradas da avaliação anterior. Até porque é um trabalho, acho eu, que pode ser uma boa estratégia para alunos com mais dificuldades.

9. Em que momentos avalia?

Professora: Sempre. [pausa] Se é um processo contínuo, [pausa] e acho que tem que ser mesmo assim...

10. Que uso faz da informação que obtém com a avaliação? (Conhecimento do aluno, regular a aprendizagem...)

Professora: A avaliação verifica o conhecimento mais aprofundado dos alunos, e isso leva... E como consequência, leva-me a [pausa] debruçar-me sobre o processo ensino/aprendizagem que tem que existir dentro da sala de aula, os processos, as estratégias, não é regular a aprendizagem dos alunos.

11. Usa as diferentes modalidades de avaliação de acordo com as funções que atribui à avaliação? Ou seja, Por exemplo, apresenta uma avaliação formativa no início do ano, apresenta uma avaliação diagnóstica... Que uso faz das diferentes modalidades de avaliação, como as gere no seu trabalho?

Professora: A avaliação diagnóstica penso que é sempre um ponto de partida, leva-me ao conhecimento do aluno e leva-me a... É o ponto de partida para definir uma estratégia futura, ou seja, é um caminho que eu tenho que percorrer, então, nesse caminho que eu tenho que percorrer, o que é melhor para eles? E essa ficha diagnóstica dá-me muitos [pausa] aspetos importantíssimos para fazer essa caminhada. Depois, ao longo do ano, existe sempre a avaliação formativa que me vai dando o *feedback* se esse caminho que eu delinee foi o mais acertado ou não, se é preciso fazer alterações, se é preciso fazer algum ajuste que é necessário, até porque há sempre elementos externos que intervêm no processo de aprendizagem.

12. Acha que o Programa de Formação responde às necessidades dos professores no que diz respeito aos modos de avaliar? Em todos os domínios?

Professora: Sem dúvida. Sem dúvida. Não só os modos de avaliar mas em todos os domínios. À nossa postura, à forma de abordar os conteúdos [pausa], até mesmo a forma com que nós sentimos e pensamos que são os nossos alunos.

E: Se calhar quando fala na “nossa postura”, na forma de abordar os conteúdos, se calhar, refere-se então aos processos.

Professora: Sim, às novas tecnologias, ao cuidado na planificação, que advém de uma prévia avaliação. Sim, sem dúvida nenhuma que nos pôs a refletir mais [pausa], a não apresentar conteúdos de uma forma tão... a expressão vai ser um bocadinho, provavelmente demasiado agressiva mas... leviana com que muitas vezes abordávamos certos conteúdos, lembro-me, por exemplo, da poesia, que [pausa] nunca abordei a poesia desta forma, embora, as tecnologias pendeu, para, relativamente para uma formação relativamente recente é obvio que me... as tecnologias já eram uma constante mas o PNEP veio avivar isso porque [pausa] a gente tem informação que muitas vezes [impercetível].

13. A frequência do PNEP alterou as suas práticas de avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa?

Professora: Sim, sim. Até porque eu já tinha referido na minha auto avaliação que as maiores mudanças introduzidas pela formação do meu ponto de vista a mais importante foi a avaliação/reflexão mais cuidada, que levou inevitavelmente aos ajustes e mudanças necessárias a melhores práticas e estratégias de ensino.